Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ: 9870831
Centre d'intérêt: 751

Pierre, Rose-Marie

Modèle d'organisation de la planification de l'enseignement du français / par Rose-Marie Pierre. -- [Hull] : R.-M. Pierre, 1985.
116 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté pour fin d'approbation dans le cadre du Programme de maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull".
Bibliogr.: f. 73-74.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Planification de l'éducation * Organisation pédagogique * Organisation du changement * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La recherche vise à produire un modèle d'organisation de la planification de l'enseignement du français langue maternelle, qui servirait de guide à chaque enseignant du secondaire dans la planification de son enseignement dans le cadre de l'implication du nouveau programme de français du MEQ. Ce modèle peut aussi servir d'instrument [illegible] et de suivi pour les élèves et les parents. Trois processus ont guidé l'auteure dans l'élaboration du modèle: 1. un processus d'intervention auprès des enseignants, 2. un processus pédagogique, 3. un processus de planification. Le modèle lui-même s'appuie sur des principes puisés dans les théories de Taba, Maslow, Likert, Johnson Jr, Gérard Scallon. Il propose une démarche axée sur le partage, d'une part, des tâches et des attitudes personnelles de l'enseignant et, d'autre part, des tâches et des attitudes assumées par une équipe de travail formée par les enseignants. Le modèle proposé se présente en trois phases dont la première consiste, pour l'enseignant, à s'approprier le programme d'apprentissage de son degré et, pour l'équipe de travail, à clarifier les notions de base du programme. La deuxième préconise que l'équipe de travail élabore des unités de planification en tenant compte des habiletés de chacun. Finalement, la phase trois du modèle préconise que l'équipe de travail élabore des unités d'enseignement en tenant compte de la culture du milieu et des événements circonstanciels, qu'elle détermine la part de créativité et de personnalisation des démarches pédagogiques et qu'elle conçoive son mode d'évaluation.

Type de document:

MODELE D'ORGANISATION DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

U.Q.A.H.-M.Ed.

Rose-Marie Pierre

1986

9070223

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

# MODELE D'ORGANISATION DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

PAR

ROSE MARIE PIERRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTE POUR FIN D'APPROBATION

DANS LE CADRE DU PROGRAMME

DE MAITRISE EN EDUCATION

AOUT 1985

REMERCIEMENTS

L'auteure de la présente recherche tient à exprimer sa gratitude envers Madame Lorraine Savoie-Zajc et Monsieur Georges Goulet qui ont agi comme professeure et tuteurs au cours de son cheminement dans son projet de maîtrise à l'Université du Québec à Hull. Elle les remercie sincèrement de leur patience et leur compréhension à son endroit et surtout de l'habileté avec laquelle ils ont su l'encourager et la porter.

Elle remercie également Monsieur André Gilbert pour les conseils et l'aide qu'il lui a toujours prodigués.

Elle profite aussi pour remercier tous ses professeurs et toutes les autres personnes qui l'ont aidée directement ou indirectement dans cette recherche.

Enfin un merci spécial à Madame Estelle Florent ainsi qu'à Madame Diane Desrochers qui ont réalisé la dactylographie de ce rapport et qui ont toujours fait preuve de gentillesse à son égard.

ANNEXE 4 . . . . . 84
ANNEXE 5 . . . . . 96
ANNEXE 6 . . . . . 104
ANNEXE 7 . . . . . 109
ANNEXE 8 . . . . . 113

LISTE DES TABLEAUX


| Tableau | Pages |
| --- | --- |
| 1. Le poste de chef de groupe [illegible] | [illegible] |
| 2. Finalités et buts, structure d'un programme | [illegible] |
| 3. Processus d'enseignement-apprentissage | [illegible] |
| 4. Schéma du curriculum de [illegible] par G. Dussault | [illegible] |
| 5. Schéma : Phases de planification | [illegible] |
| 6. Schéma des III [illegible] | [illegible] |
| 7. Tableaux des tâches et attitudes | [illegible] |
| 8. Répartition des objectifs par étape | [illegible] |
| 9. Modèle d'un plan de travail [illegible] | [illegible] |

# INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, la recherche en éducation, les courants et les théories pédagogiques ont connu un grand essor. Dans la lignée de la remise en question de l'enseignement, le M.E.Q. [1] avec "l'Ecole Québecoise" a mis en place toute une stratégie pour provoquer des changements pédagogiques souhaitables. Il va sans dire que l'enseignement du français, langue maternelle, est au coeur de cette action. Aussi, le nouveau programme présenté par le M.E.Q. met de l'avant et propose un processus de l'enseignement de la langue, basé sur le concept "Enseignement/Apprentissage".

> Le ministère rejette d'emblée tout modèle pédagogique qui aurait pour effet de rendre l'élève passif ou de le livrer à une pédagogie régressive qui refuserait la jonction entre le vécu des jeunes et leur démarche d'apprentissage et de développement[3].

Le processus d'apprentissage retenu par le programme de français oriente clairement les activités d'enseignement.

[1] M.E.Q.: Ministère de l'Education du Québec

[2] M.E.Q.: L'Ecole Québecoise, énoncé de politique et plan d'action 1979.

[3] Ibid p. 85

A partir de cette orientation, les composantes interdépendantes (programme, curriculum, tours, etc.) de l'acte pédagogique doivent obligatoirement graviter autour de ce processus "Enseignement/Apprentissage". Cela implique aussi une remise en question ou un ajustement de certaines de ces composantes dans la perception d'une cohérence interne du programme.

L'une des composantes fondamentales de l'acte pédagogique est et demeure "La Planification". Dans le contexte actuel avec l'implantation des nouveaux programmes, les administrateurs aussi bien les parents, les élèves et les enseignants(es), tous se préoccupent de plus en plus de la qualité des informations qui leur sont transmises. Cette préoccupation se traduit concrètement dans certains milieux (école, commission scolaire, ...) par des demandes plus ou moins fermes qui sont adressées aux enseignants(es) en vue de les inciter à présenter "un plan de cours, une planification" plus structurés.

L'augmentation de la tâche [4] des enseignants(es), une certaine résistance (bien légitime) à l'implantation du nouveau programme de français ne facilite pas le travail.

4
Gouvernement du Québec, Décret qui régit les conditions de travail.

Cet état de fait ne motive par les enseignants(es) à repenser leur planification de classe. Alors l'insatisfaction demeure "chronique".

La problématique de la présente recherche a pris naissance dans mon vécu professionnel de chef de groupe en français. Dans mon travail quotidien j'ai à affronter un certain nombre de problèmes et de difficultés quand vient le temps d'assurer le suivi de l'enseignement du français dans mon école. La planification ou les planifications faites et remises sont loin de s'aider à assurer une animation ou une aide pédagogique efficace. Elles consistent en une liste de notions à faire acquérir et des dates d'examens. Comment avec ce mince bagage faire un travail sérieux et adéquat?

Existe-t-il un modèle théorique de planification de l'enseignement du français, langue maternelle, qui permettrait d'assurer un suivi pédagogique efficace? L'implantation du nouveau programme [5] pourrait-il servir de tremplin pour appliquer certains éléments de cette recherche-action?

[5] M.E.Q.: Nouveau programme, d'après l'Ecole Québecoise

Autant de questions qui m'ont donné le goût de vivre un processus de résolution de problème inspiré par celui qui est présenté dans le programme de maîtrise.

Mon projet de recherche porte sur l'élaboration d'un modèle d'organisation de la planification de l'enseignement du français, langue maternelle.

Le rapport de recherche traite de la situation problématique, du bilan conceptuel du modèle ainsi que de la solution retenue et du processus d'élaboration de ce modèle. De plus, le rapport se termine par un retour sur les préoccupations du départ et suggère quelques avenues pour continuer le travail de planification, par exemple l'ouverture du modèle à d'autres unités [6] dans l'école. Il pourrait aussi servir de base à la planification dans d'autres disciplines, sans oublier l'impact que le modèle peut avoir sur l'aide, le suivi (pédagogique) et la supervision pédagogique en général.

**Note: L'équipe avec laquelle je travaillerai n'étant composée, que de femmes, pour leur rendre justice, je me ferai un devoir tout au long du rapport d'en tenir compte.**

[6] Unités: chaque année du secondaire

CHAPITRE PREMIER

## 1. LA SITUATION PROBLEMATIQUE

La problématique est " ce qui permet de soumettre à une interrogation systématique les aspects de la réalité mis en relation par un système de questions, théoriques et pratiques qui leur sont posées" Voilà comment De Bruyne et Schoutheete la définissent.[7] Cette définition a servi de point d'ancrage à mes réflexions.

Les premières versions de ma problématique inspirées par la méthodologie de Ckeckland[8] tendaient à répondre à certaines questions à savoir: quelle est la nature d'une situation problématique dans une recherche-action? Quels en sont les structures, les processus, l'environnement et le climat? Quelle est ma vision du monde? Quels écarts constatés entre la situation actuelle et celle souhaitée? Quelles clarifications peut on faire? Comment définir un système pertinent?

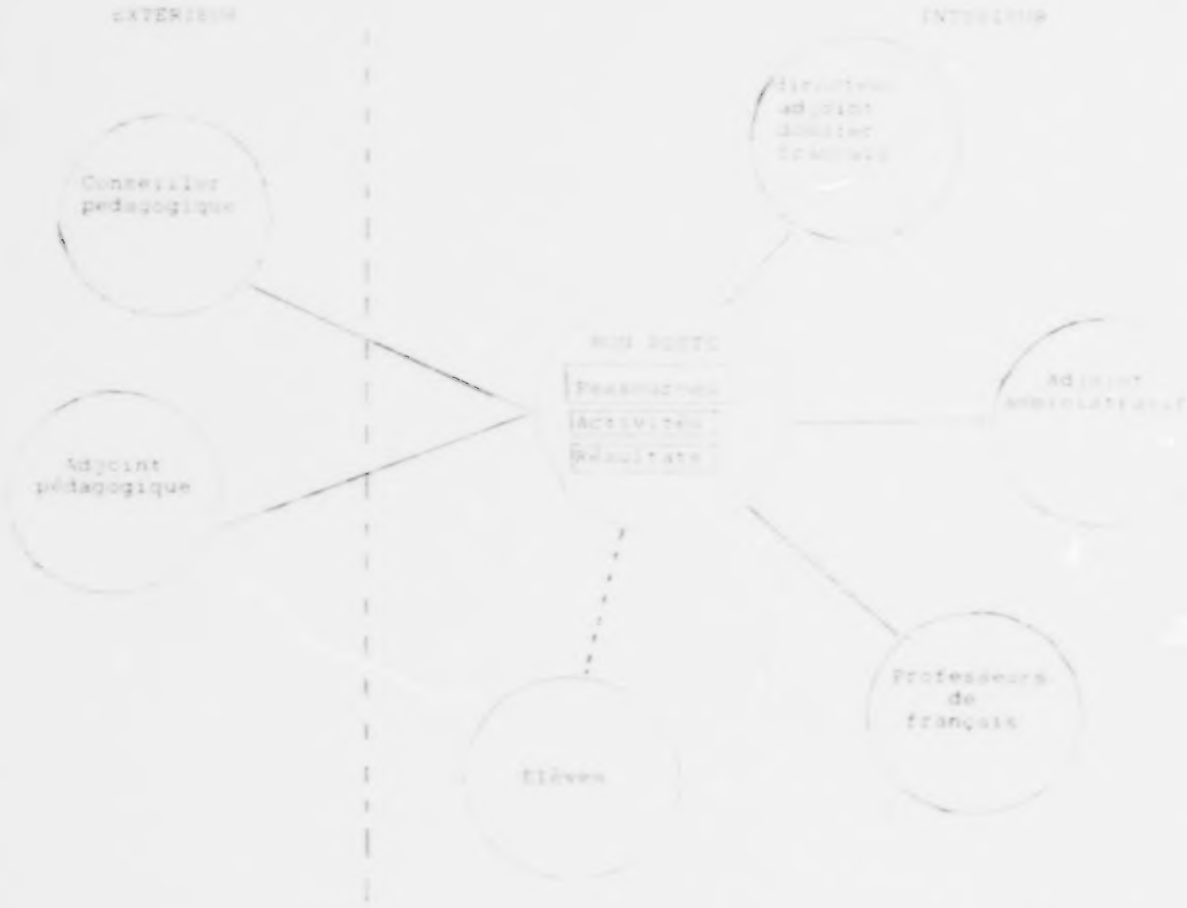
[7] Paul De Bruyne, Marc De Schoutheete, Dynamique de la recherche en sciences sociales, p. 58

[8] John Naughton, The Checkland Methodology: A reader's Guide

En poursuivant cette interrogation certaines réponses étant trouvées il s'opéra alors une focalisation vers une problématique plus précise. Cette situation problématique ainsi que le problème spécifique que j'ai choisi par rapport à la situation globale trouvent leur origine dans mon vécu professionnel. Mais la situation actuelle de 1985 a déjà intégré certains éléments de la situation connaître compte tenu du fait que la problématique est en constante évolution. Il faudra donc tenir compte de ce phénomène tout au long de la lecture de ce rapport.

1.1 Le vécu professionnel

Je suis responsable dans une école secondaire (polyvalente) de 2,800 élèves. Je dispense des cours de français (langue maternelle). Depuis sept ans (7) j'occupe le poste de chef de groupe du département de français. Non-seulement j'assure l'animation pédagogique et certains services auprès de trente-cinq (35) enseignants (es). De plus le poste se fait oeuvrer dans un système assez complexe du fait qu'il est en relation d'autorité d'aide de contrôle d'échange avec l'ensemble de l'école. Le tableau 1 représente mon propre comme système d'intervention et de relation.


Conseiller pédagogique
Adjoint pédagogique
Mon poste
Activités
Professeurs de français
Élèves

## Historique

Depuis quelques années, la C.S.R.O.[9] avait commencé une révision et un ajustement de certains programmes. Celui du français (programme-cadre de 1970)a reçu plus que tout autre une attention spéciale. En collaboration et avec l'aide du conseiller pédagogique, le chef de groupe se devait d'établir un dialogue pour assurer l'implantation du programme revisé. Réunions, mise à jour, discussions, réflexions, rien ne fut épargné. Or en 1976, le M.E.Q. présente "L'Ecole Québécoise" le nouveau programme de français vient alors remplacer le programme revisé. Il faut s'ajuster vite , car à ce moment-là il est prévu que l'application obligatoire du nouveau programme sera effective en septembre 82.

Le chef de groupe doit faire face à cette situation, s'ajuster, s'informer, se documenter pour assurer une fois de plus une animation adéquate et soutenir aussi l'implantation de ce nouveau programme. Dans ma tâche quotidienne, de par mes responsabilités d'animation, je suis confrontée à certains problèmes tant d'ordre administratif que pédagogique.

[9]Commission scolaire régionale de l'Outaouais

## 1.2 Le problème à résoudre

Dans mon quotidien, comme chef de groupe, le problème le plus fréquent auquel j'ai à faire face est un manque d'unité et de suivi dans la planification de l'enseignement de la langue. Ce manque d'unité et de suivi se manifeste en particulier par une incohérence dans l'enseignement répétitif de certaines notions d'une classe à l'autre et la non-pertinence de certaines activités pédagogiques proposées.

Planifier est un processus dynamique. Dans l'enseignement la planification consiste donc à préparer à l'avance, à sélectionner et ordonner des activités pédagogiques et le contenu instrumental d'un programme à l'intérieur d'un environnement dans le but d'assurer et d'améliorer la rentabilité des actes pédagogiques.

A partir des planifications reçues de l'ensemble des enseignants(es) de français, le chef de groupe devrait être capable d'identifier la partie du programme vue ou à voir, à chaque étape ainsi que les activités d'apprentissages à réaliser et l'évaluation prévue.

Obligés de se plier aux changements imposés qui sont survenus avec le programme de 1969, les enseignants(es) ont été livrés(ées) de plus en plus à eux-mêmes. Le M.E.Q. laissait aux commissions scolaires, aux écoles et au personnel enseignant la tâche de préciser le contenu du programme se contentant de proposer des thèmes pour chaque unité du secondaire.

Cette situation n'était pas réaliste, compte tenu de l'absence de ressources dans le milieu. Même que le conseil supérieur de l'éducation le dénonça dans son Rapport:

> "Chacun s'est débrouillé comme il le pouvait, sans être sûr que sa pédagogie répondrait aux exigences de sa discipline et d'une évaluation rigoureuse ou aux attentes pédagogiques des élèves. En 1969-70, l'Activité éducative, a mis de l'avant une conception humaniste de l'éducation sans que les enseignants du secondaire aient les moyens adéquats pour atteindre les finalités proposées. C'est pourquoi les activités pédagogiques de ce niveau ont longtemps été des moyens insuffisamment reliés à des fins spécifiques[10]".

[10] Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1981-1982 Tome II, p. 33

Donc faute de moyen, d'aide et de temps pour effectuer ce travail dans le milieu, chacun s'est organisé et a précisé son programme d'étude en fonction de sa vision personnelle et parfois de ses goûts. On faisait ce qu'on pouvait pour ne par dire ce qu'on voulait, d'autant plus qu'il devint de plus en plus difficile d'assurer une supervision adéquate car le programme laissait trop de flou, trop de latitude. La planification se réduisait à sa plus simple expression car vivant une certaine insécurité l'enseignant(e) axait vite son enseignement sur l'acquisition de connaissances et enseignait généralement avec les vieux programmes et les méthodes traditionnelles.

Jusqu'à cette date les planifications présentées, par chaque enseignant(e) ou l'équipe d'enseignants d'une unité, ne peuvent informer (ni adjoint, ni parents, ni autre enseignant suppléant, ni élèves) d'une façon claire et précise des objectifs à atteindre et assurer une cohérence interne dans l'enseignement de la langue. Ces planifications (en annexe I) ne présentent qu'une longue liste de notions à couvrir, le nombre de dictées à donner et parfois les dates d'examens à faire. Telle est la situation qui prévaut au niveau de la planification de l'enseignement de la langue dans son milieu de travail.

Avec le renouveau qu'exige le nouveau programme de français, il s'avère important de suppléer à cette situation. Il faut repenser l'organisation de la planification et apporter aux enseignants(es) tout le support dont ils(elles) auront besoin. Un "modèle" d'organisation de la planification serait souhaitable. Ce "modèle" pourrait se définir comme une structure commune visant à unifier le processus de planification de l'enseignement du français dans notre école. Ce "modèle" pourrait apporter certaines solutions (par exemple: préciaion des objectifs visés, informations aux parents, plan de travail pour les élèves etc.) et maintenir ainsi une cohérence plus pertinente. Une planification plus rigoureuse de l'enseignement de la langue, entrainerait une utilisation plus rationnelle des ressources humaines, financières et matérielles.

Le problème à résoudre se dégage donc de l'analyse de la problématique. C'est à ce problème que j'ai le désir d'apporter une attention toute particulière dans une démarche de résolution de problème.

CHAPITRE II

# L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

## 2.1 Le but

Le but de la recherche vise à produire un modèle qui servi de guide à chaque enseignant(e) dans la planification de son enseignement, en tenant compte de son appartenance à une équipe d'enseignants(es) de français.

Le nouveau programme, ayant présenté des objectifs d'apprentissage assez précis pour chaque niveau du secondaire, facilitera l'élaboration du "modèle" prévu. Ce "modèle" servira

- d'outil de planification du processus d'Enseignement/Apprentissage préconisé par le M.E.Q.
- d'instrument d'information et de suivi pour les élèves et les parents
- d'une aide, de guide pour aider les enseignants(es) ou l'équipe d'enseignants(es) dans leur démarche éducative auprès de l'élève.

## 2.2 Les limites

Dans la conjoncture actuelle, sachant que d'ici la fin de la recherche je n'occuperai plus la fonction de chef de groupe, je limiterai mon projet à l'élaboration du modèle d'organisation de la planification de l'enseignement du français, langue maternelle

Je m'assurerai de la participation de l'équipe de le secondaire pour vivre ce processus. Mais en n'étant plus en charge de l'animation pédagogique de mon milieu, je n'assurerai pas l'implantation du modèle, car je n'aurai pas le mandat, ni l'autorité pour le faire.

2.1 Les contraintes

L'étape suivante, dans l'organisation de cette recherche , a consisté à évaluer les contraintes pouvant affecter la recherche. Ces contraintes proviennent à la fois du milieu où elle doit se dérouler et des délais prescrits par l'Université. Certaines étaient plus faciles à surmonter en y engageant les ressources appropriées, d'autres l'étaient difficilement; telles les suivantes

1. Les conditions conjoncturelles dans lesquelles j'évoluais:
   a- une école secondaire polyvalente de 2800 élèves
   b- un horaire très chargé
   c- Le temps d'application du programme qui m'oblige à terminer le processus d'élaboration du modèle d'ici 85.
   d- le manque de pouvoir décisionnel dans mon rôle d'animatrice.
2. L'orientation de ma recherche exige un travail soutenu avec les enseignants. Or, ceux-ci ne sont pas libres en même temps. Il faut donc miser sur les journées pédagogiques et des rencontres informelles aux périodes libres de certains.

3. La courbe d'intérêt des enseignants qui varie selon les besoins et les activités du moment.
4. Le déplacement ou mutation des enseignants co-agents (3e secondaire) dans une autre école.
5. La disponibilité que me permet mon état de santé.
6. Les conditions restrictives de l'élaboration et l'expérimentation du modèle dont les bénéficiaires spécifiques sont les enseignants(es) et élèves de l'unité 3. ( 3e année du secondaire)

Après avoir examiné la portée de ces contraintes je me suis fixée les rôles suivants:

1. Je respecterai les délais prescrits du mieux que je peux.
2. J'animerai les enseignants en tenant compte de l'intérêt démontré, de leur disponibilité limitée et du temps consacré.
3. Sans leur imposer le cheminement de ma recherche j'agirai comme personne-ressource dans l'implantation du nouveau programme.
4. L'équipe de l'unité 3 (3e secondaire) étant mon équipe de travail je m'appliquerai à leur fournir tout le support possible.
5. J'élaborerai diverses ébauches que j'expérimenterai moi-même et je leur ferai partager les résultats.

## 2.4 Le modèle de base

Dans le programme de l'Université du Québec à Hull, la maîtrise en éducation est représentée comme un "système ouvert. Elle repose sur un modèle d'organisation d'inspiration systémique où un processus de résolution de problème et un processus de planification de programme personnel forment la frontière entre les études de l'étudiant et son environnement. [11] Pour répondre et satisfaire à cette exigence j'ai opté pour le modèle de résolution de problème de Brassard, Valois, Kaufman, P.R.Bize, P.Goguelin, R.Carpentier illustré et décrit dans le programme de maîtrise(p.64) en faisant certaines modifications concernant la méthodologie et les solutions envisagés.

Ce modèle de résolution m'a paru suffisamment souple pour me permettre: une liberté d'action dans son application, et assez d'ouverture pour un enrichissement éventuel pendant les diverses étapes de la progression logique qu'il propose. Les éléments apportés par l'implantation du nouveau programme, les changements produits depuis 1982, justifient ces légères modifications. Car certains éléments qui, au début, apparaissaient comme des solutions (guide d'utilisation du programme, exemples de planifications proposés par l'équipe des conseillers pédagogiques) sont devenus à mon avis des instruments, des outils de planification.

[11] U.Q.A.H. Programme de maîtrise, février 1981, page 5-10

On trouvera à l'annexe 2 l'illustration tirée du programme de maîtrise (p.70) du modèle modifié qui m'a servi de guide tout au long de ma recherche et de la rédaction de ce rapport.

## 2.5 Le programme d'intervention

Le programme d'intervention qui me sert de méthodologie découle d'une part du processus de résolution de problème décrit en 2.4 et d'autre part des théories concernant les processus de changement, d'intervention, de planification et d'animation pédagogique.

Le programme d'intervention s'articule autour de deux axes

- le cadre de travail dans lequel j'évolue dans mon école
- les stratégies d'intervention

Dans ses grandes lignes, il consistera à:

- A établir mon cadre de travail qui découle de ma double fonction à savoir
  - fonction de chef de groupe
  - fonction d'enseignante de français
- A franchir toutes les étapes du processus de résolution de problème choisi
- A établir une stratégie d'intervention auprès d'éventuels collaborateurs
- A décrire la situation avec les enseignants de l'équipe à partir d'un plan d'action très simple que je leur présenterai

- A établir l'écart entre le processus de planification vécu à l'école et celui souhaité, à partir de l'étude des planifications des années antérieures.

- A établir une stratégie d'interaction avec les enseignants de mon équipe de travail à partir d'un plan d'action très simple que je leur proposerai. Ce plan tiendra compte du temps de rencontre durant les journées pédagogiques, de la participation et de la disponibilité de chacun.

- A établir le modèle d'un processus de l'organisation de la planification en tenant compte des éléments théoriques pertinents retenus dans l'exploration de la littérature.

- A établir diverses ébauches partielles du "modèle" et les présenter aux enseignants(Je s.) pour discussion et les expérimenter en les utilisant pour planifier une étape dans l'année scolaire.

- A valider chacune des ces ébauches en vérifiant si les données théoriques qui ont servi de base sont congruentes avec la situation analysée.

- A choisir les éléments qui serviront au "modèle" final.

Cette méthodologie ne se veut pas contraignante mais plutôt très souple. Cette souplesse peut apparaître comme un manque de rigueur scientifique mais elle m'a laissé une liberté qui s'imposait probablement dans la conjoncture actuelle de l'implantation du nouveau programme. Elle m'a permis d'effectuer les réajustements nécessaires au cours de mon action.

Ces réajustements ont été une source d'enrichissement pour moi tout en me faisant prendre conscience de la difficulté à motiver les enseignants. Car comme je l'ai explicité dans l'analyse de la problématique, étant livrés à eux-mêmes et n'étant soumis qu'à un contrôle plus administratif que pédagogique les enseignants(es) ont perdu un certain sens de la rigueur. De plus, tout surcroît de travail n'est pas toujours apprécié du personnel enseignant de l'école. Avec le décret, un certain zèle a fui le milieu scolaire.

CHAPITRE III

LE CADRE THEORIQUE

Le choix effectué

Le choix de cette démarche et des auteurs cités, comporte il va sans dire une certaine subjectivité. Mais il correspond tout au moins à certaines de mes convictions à savoir:

Il faut favoriser l'épanouissement du potentiel humain en créant des conditions les plus favorables qui puissent susciter la créativité et la confiance mutuelle, la liberté d'exprimer ses idées et favoriser le travail de groupe.

Le cadre théorique de ma recherche est le résultat de réflexions, de lectures faites en particulier dans les domaines suivants: planification- curriculum- programme de français- animation- gestion- participation et organisation.

Le cadre théorique traite de trois(3) sous-processus dont les interactions m'ont guidée et aidée dans l'élaboration du modèle proposé et dans mon action.

Les 3 sous-processus sont:

1. Le processus d'intervention auprès de mes collègues qui comprend:

   a) le style d'intervention à adopter concernant mon statut de chef de groupe animatrice.

   b) la structure organisationnelle de mon style d'intervention.

2. Le processus pédagogique à employer auprès de la clientèle.

3. Le processus de la planification à employer avec mes collègues.

1. Le processus d'intervention

Le style d'intervention que j'ai adopté en tant que chef de groupe s'inspire des modèles suivants que j'illustre par quelques énoncés pour justifier mon choix.

- Likert[12] préconise une approche humaniste se basant sur la capacité de progrès infini de l'homme, sur la relation de soutien "fonction de la confiance mutuelle et de la revalorisation." J'ai également considéré les contenus qui réfèrent aux techniques de groupes, à la libération du potentiel humain et à l'épanouissement personnel que proposent les modèles de Unruh et Turner, Wiles et Oliva[13]

Chez McGregor[14] les postulats suivants ont retenu mon attention:

[12] Likert,R., le gouvernement participatif de l'entreprise

[13] Oliva, Peter F. Supervision for Today's School

[14] McGregor,Douglas, La dimension humaine de l'entreprise(voir bibliographie)

Pour lui l'homme a la faculté de se développer car il est doué d'une imagination, d'un potentiel de créativité et d'ingéniosité. Il est responsable de sa réalisation personnelle et il peut se diriger et se contrôler et on peut lui faire confiance. De plus il recherche et accepte des responsabilités.

Si la notion de "système ouvert" proposée par Ludwig Von Bertalanffy n'apporte pas quelque chose de tangible à ma recherche, j'ai considéré qu'elle se prêtait bien à la démarche que je faisais car je me devais d'être consciente du jeu des interactions continuelles avec mon environnement.

2. La structure organisationnelle

Selon McGregor, les phénomènes d'interaction dans un groupe de travail s'orientent vers la confiance, la coopération, la responsabilité et la précision claire et nette des tâches attribuées à chacun dans l'équipe. Pour Oliva, la motivation des enseignants(es) varie en fonction de la qualité des relations humaines qui s'instaurent dans le milieu de travail , le climat de l'organisation et la dynamique du travail en groupe.

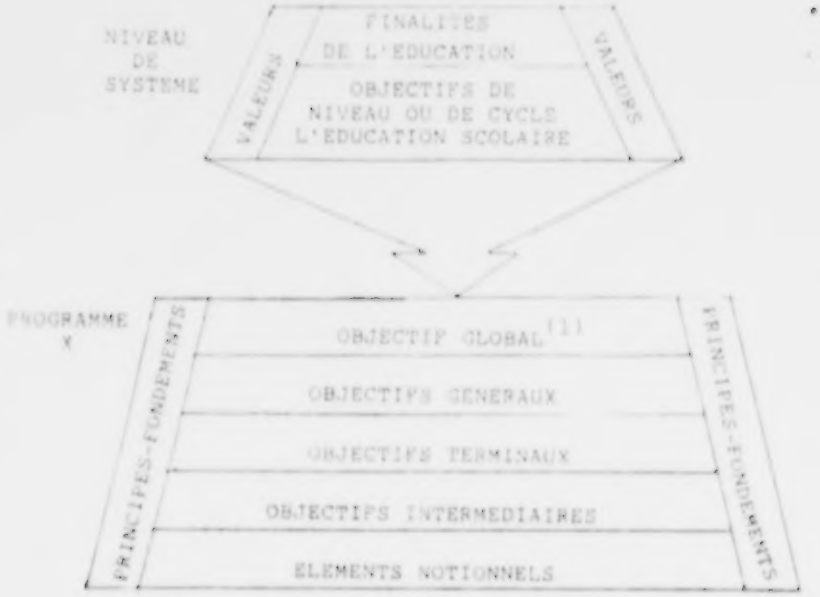
## 2. Le processus pédagogique

Le processus pédagogique favorisé est basé sur: la conception de l'éducation d'Hilda Taba, la dimension des programmes en spirale. Cette conception se retrouve dans la lignée de pensée du M.E.Q. et que l'on retrouve dans "l'École Québecoise". Le schéma présenté par Taba et proposé par le M.E.Q. a la même orientation et les mêmes éléments de base: valeurs, finalités, buts, objectifs. (tableau 2)

J'ai du tenir compte à partir de là, du diagnostic de la clientèle scolaire et de la culture du milieu dans le processus pédagogique. De plus le concept Enseignement/ Apprentissage proposé par le M.E.Q.(tableau 1p.25) m'a servi de base dans l'élaboration d'une planification adéquate de la matière. Les objectifs loin d'être un point d'arrivée sont un cheminement qui tend à développer les finalités et buts. (selon les définitions proposés par le M.E.Q.)

Johnson et Scallon apportent une contribution importante en ce qui concerne les modèles de planification par exemple: les fonctions et les éléments constitutifs du plan de cours et les étapes à suivre dans la préparation.

ELEMENTS DE LA STRUCTURE D'UN PROGRAMME




(1) Facultatif; Souvent identifié aux buts du programme

Tableau 2 - Eléments de la structure d'un programme

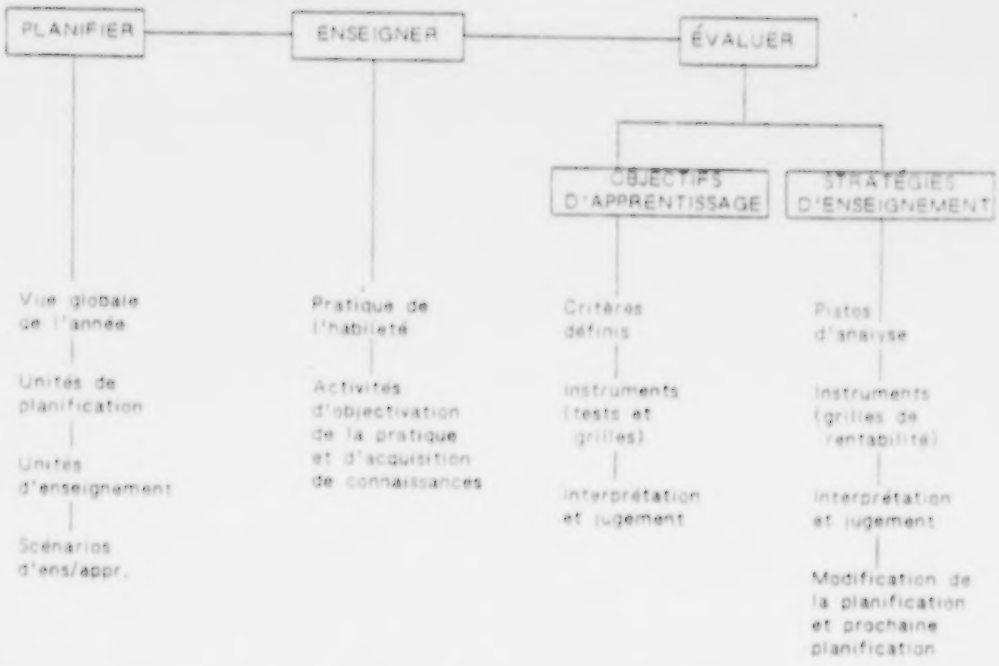
RÉFÉRENCES

- Programme d'études
- La Planification de l'ens. du fr. au sec.
- Guide péd. p. 141
- Guide pédagogique pp. 61 à 104
- Guide pour l'évaluation dans la classe de français

L ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Tableau 1

Processus d'enseignement/apprentissage




RÉFÉRENCES

- Programme d'études
- La Planification de l'ens. du fr. au sec.
- Guide péd. p. 141
- Guide pédagogique pp. 61 à 104
- Guide pour l'évaluation dans la classe de français
- Guide péd. pp. 71 à 104

Cette structure a été confirmée par Gilles Dussault dans La nature du curriculum. L'auteur a emprunté à Mauritz Johnson sa définition du programme comme étant "une série structurée d'apprentissages visées . Le tableau de la page suivante présente l'adaptation qu'a faite Gilles Dussault du schéma de Johnson. Ce schéma m'a permis de concrétiser davantage le concept "programme" car pour Johnson, le curriculum est un produit, un extrant (output) d'un processus d'élaboration dont les principaux intrants sont les données de la culture, les critères de sélection et les critères de structure des objectifs. Dussault, lui ajoute comme intrants majeurs: les personnes qui élaborent le programme et les besoins auxquels ce dernier veut répondre. De plus il m'a permis aussi de vérifier la congruence de certains aspects du programme par exemple si sa structure révèle les relations taxonomiques, si l'ordre des items est significatif.

Ce que j'ai pu dégager du schéma de Dussault et que j'ai jugé fondamental dans un programme est que

- Le donné culturel accessible et enseignable est la source de tout programme.
- qu'il est nécessaire que les concepteurs explicitent: les critères qui ont présidé au choix des objectifs, et les besoins auxquels ils veulent que le programme réponde et qu'ils fassent connaître les méthodes qu'ils ont utilisées pour identifier ces besoins.

LE CURRICULUM SELON M. JOHNSON

Figure ... Le curriculum selon M. Johnson Jr. (adapté par Gilles Boisvert)

3. Le processus de planification

L'un des facteurs essentiel à la bonne marche de ce processus est la coopération de tous les intervenants. Le processus de planification comprend trois phases.

l'organisation

la réalisation

l'évaluation

Phase 1 -L'organisation ⟶ préparer l'action

a) il s'agit de prendre des décisions concernant les objectifs visés et les moyens à prévoir. Pour ce faire il faut tenir compte:

- des objectifs poursuivis par le programme
- des priorités à respecter
- du degré de satisfaction recherché
- des moyens utilisés pour la réalisation des ces objectifs
- des ressources humaines, matérielles et financières.

Le partage des responsabilités s'est fait suivant la compétence et le degré d'habileté de chacun. De plus il faut conjuguer avec les contraintes du programme, des finalités de l'Ecole Québecoise et des fondements psychopédagogiques de l'apprentissage.

Phase 2 - La Réalisation ⟶ coordination

Cette phase est la conduite concrète, progressive et coordonnée des activités choisies, ce qui suppose: le respect des processus prévus, la participation de chacun et les prises de décisions.

Phase 3 - L'évaluation

L'évaluation de l'action entreprise se fait dans le but de vérifier dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et les besoins comblés. Elle permet de remettre en question une partie ou l'ensemble de la planification et suggérer des correctifs si nécessaire.

En résumé, voici sous forme de schéma (figure 4 ) le cheminement proposé. Ce schéma a été étudié au cours de "Planification". L'action de toutes ces composantes doit s'effectuer dans un processus d'intégration continu avec souplesse et précision. Ce fonctionnement dynamique permet en tout temps d'apporter des modifications à l'une ou l'autre des composantes.

Dans le tableau ci-dessus, on remarque que toute l'étape de planification est commune au sixième niveau d'action.

En définitive, il s'agit donc d'établir un système homogène et structuré de processus d'enseignement-apprentissage qui tiendra compte des conceptions d'Hilda Taba et préconisées par le M.E.Q. L'organisation des trois (3) processus cités, leur interaction,leur combinaison ont guidé l'élaboration du 'modèle' à proposer. (schéma illustré à la page suivante tableau 3)

a)

b) Schéma de la démarche ——→ choix d'auteurs

Likert
McGregor
Bertalanffy
Unruh et Turner
Wiles
Oliva

Notes de cours
"planification
scolaire"

MEQ
Hilda, Taba
Johnson, Dussault
Bloom
Oliva
(notes de cours)

Figure : Schéma illustrant les 3 sous-processus

## Fondements de l'utilité du "modèle"

Les principes sur lesquels s'appuiera le "modèle" proposé sont puisés de certaines théories de : Taba, Maslow, Likert, Johnson Jr, Gérard Scallon ... À partir de la lecture de ces auteurs, j'ai dégagé les énoncés suivants qui serviront de critères de décision dans l'élaboration de la solution envisagée.

- Assurer une répartition du programme dans chaque étape d'une année ainsi que dans l'ensemble de chacun des cycles du secondaire.
- Permettre de dégager les meilleures stratégies d'enseignement.
- Stimuler un échange adéquat entre les professeurs d'un même degré.
- Permettre d'évaluer les apprentissages et le processus d'enseignement du professeur.
- Assurer le suivi du programme d'un degré à l'autre.
- Améliorer la qualité des apprentissages des élèves.
- Stimuler la motivation des élèves en prévoyant des stratégies participatives.
- Favoriser une organisation humaine enrichissante.
- Permettre au professeur de "conjuguer" avec la culture disponible dans le choix de textes ou de lecture par exemple.

- Permettre d'établir le diagnostic des connaissances nécessaires aux cycles d'enseignement ainsi que du degré d'atteinte de chacun des objectifs.
- Améliorer continuellement la qualité du programme.
- Faire connaître les critères de base de l'évaluation choisie.

Ce "modèle" en assurant le suivi du programme permettra à l'animateur et au superviseur d'établir une relation d'aide avec les professeurs, tant au point de vue pédagogique qu'au point de vue de perfectionnement.

CHAPITRE IV

PRELIMINAIRES AU MODELE DE PLANIFICATION

ETAPE I

L'école étant un système organisé, aucune réalisation pertinente ne peut se faire sans une certaine planification, peut se peut-être une planification certaine. Enseigner, dans un certain sens veut dire "planifier". Planifier des contenus (curriculum, programme, cours etc.) pour amener l'apprenant à s'éduquant à tendre vers une autonomie, un épanouissement, une réalisation de soi, de son être. Nous pouvons donc affirmer que la planification est une composante fondamentale de l'enseignement. Planifier l'acte pédagogique reste et demeure la tâche prioritaire de l'enseignant(e). Mais cette planification comme nous l'avons constaté dans l'analyse de la problématique est inadéquate,dans la conjoncture actuelle de l'école.

Pour faire face au renouveau pédagogique proposé par l'Ecole Québécoise, il devient donc impératif d'accorder une attention spéciale à la planification de l'enseignement de la langue.

> "le rôle de la classe de français tant au primaire qu'au secondaire est de développer chez l'élève l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français."[15]

La langue étant aussi bien un moyen de communication et d'expression qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité, une pédagogie rénovée du français s'inscrit forcément dans cette perspective. L'enseignement du français doit donc rendre l'élève capable d'utiliser la langue à différentes fins et dans différentes situations.

Nous constatons donc que le nouveau régime pédagogique a amené de nouvelles exigences et que les enseignant(e)s ont de grands défis à relever. Ils (elles) doivent donc se concentrer dans l'exploration de solutions qui chercheraient à assurer une plus grande qualité de l'enseignement et une démarche de planification systématique de l'enseignement et l'apprentissage du français.

1. Les instruments et outils de planification

Dans l'exploration des solutions pour une planification plus rigoureuse des activités d'apprentissage de l'enseignement de la langue il faut retenir les points suivants:

[15] MEQ. Programme de français, orientations générales.

c. Le nouveau programme et la planification.

Le nouveau programme de français décrit les objectifs et les contenus d'apprentissage pour chaque degré du secondaire. De plus il énonce que la langue maternelle est un facteur de personnalisation et de socialisation. Pour être congruente avec ce principe, la classe de français doit développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Aussi le programme rend obligatoire un processus d'apprentissage:

> "L'enseignement du français parce qu'il vise le développement des habiletés langagières privilégie un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur la pratique du discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissance."[15]

Dans le programme, les contenus d'apprentissage sont présentés d'un point de vue analytique de telle sorte qu'on n'y trouve aucune indication sur la façon de regrouper ces contenus ou de les distribuer sur un semestre ou sur une année scolaire. Il revient donc aux enseignantes(s) de regrouper les diverses activités d'apprentissage en unités cohérentes et de répartir ces unités tout au long de l'année scolaire.

15 Gouvernement du Québec, M.E.Q. Programme d'étude 1 secondaire p.10

Cette carte doit donc s'effectuer en tenant compte des orientations du programme et du processus d'apprentissage.

Le Guide pédagogique qui accompagne le programme officielle consacre une partie à la planification. Il suggère à l'enseignant(e) de procéder en trois temps pour planifier son enseignement :

. se donner une vue globale du programme d'après un classage de son choix;

. élaborer des unités de planification;

. élaborer des unités d'enseignement.

La planification et la structure scolaire

Pour indiquer l'importance que la planification a prise dans le milieu régional, il faut rappeler que la C.S.R.O.[17] s'est dotée d'une politique d'évaluation pédagogique[18] basée sur les fondements et les principes de la politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère et prévoit que tout nouveau programme doit faire l'objet d'un plan d'action pédagogique (P.A.P.) par le personnel enseignant. Le programme de français a été soumis à cette politique depuis septembre 1984.

[17] Commission scolaire régionale de l'Outaouais

[18] C.S.R.O., politique d'évaluation pédagogique de la commission scolaire régionale de l'Outaouais, document de travail, service éducatif, novembre 1982, 90 pages

Cette tâche doit donc s'effectuer en tenant compte des orientations du programme et du processus d'apprentissage.

Le Guide pédagogique qui accompagne le programme officielle consacre une partie à la planification. Il suggère à l'enseignant(e) de procéder en trois temps pour planifier son enseignement .

- se donner une vue globale du programme d'apprentissage de son degré.
- élaborer des unités de planification
- élaborer des unités d'enseignement

La planification et la structure scolaire

Pour indiquer l'importance que la planification a prise dans le milieu régional, il faut rappeller que la C.S.R.O.[17] s'est dotée d'une politique d'évaluation pédagogique[18] basée sur les fondements et les principes de la politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère et prévoit que tout nouveau programme doit faire l'objet d'un plan d'action pédagogique (P.A.P.) par le personnel enseignant. Le programme de français a été soumis à cette politique depuis septembre 1984.

[17] Commission scolaire régionale de l'Outaouais

[18] C.S.R.O., politique d'évaluation pédagogique de la commission scolaire régionale de l'Outaouais, document de travail, service éducatif, novembre 1982, 90 pages

Le P.A.P. est une planification détaillée sur toute l'année qui prévoit aussi l'intégration de l'évaluation continue telle que décrite dans la politique de la commission scolaire.

> "Cet élément de base qu'est le plan d'action pédagogique doit devenir le pivot central de l'éventuelle politique d'évaluation. En effet, le P.A.P. que nous percevons comme un concept intégrateur de la pédagogie moderne est sans conteste le moteur de l'acte pédagogique vécu à la fois par l'enseignement et l'apprenant. Cet instrument contient aussi des éléments fort importants permettant d'assurer de façon certaine une relation d'aide de grande qualité à plusieurs niveaux: direction-enseignant, direction-parent, enseignant-parent, enseignant-élève, parent-enfant."

Dans cette perspective, le P.A.P. peut être considéré comme un contrat entre l'enseignant(e) et l'apprenant. L'élève doit connaître ce qu'il a à faire, le pourquoi, le comment et le quand. L'enseignant(e) ayant la charge d'assister l'élève dans son apprentissage doit à cette fin lui fournir les termes du contrat. Il s'agit donc d'un instrument construit par l'enseignant pour l'apprenant en vue de favoriser la relation d'aide et d'améliorer la motivation chez l'élève.

3. La planification et les agents d'implantation du N.P.

Dans le processus de l'implantation du programme de français, l'équipe de conseillers et conseillères pédagogiques des régions 6-Nord et 7 dans le but de répondre à un besoin constaté, s'est donné la peine d'élaborer un document relatif à la planification du français.

À partir du Guide pédagogique du programme, ils ont élaboré des unités de planification sur un tableau (voir à l'annexe.) Ces unités de planification fournissent à l'enseignante les informations nécessaires à l'élaboration des unités d'enseignement. Les conseillers et conseillères ont pris pour acquis que le point de départ à savoir se donner une vue globale du programme d'apprentissage est chose acquise.

Pour élaborer les unités de planification ils proposent de faire dans une première étape les opérations suivantes:

- Pour chaque objectif terminal, relever dans le contenu d'apprentissage, l'ensemble des pratiques correspondant.

- Pour chaque ensemble de pratiques, identifier les rubriques qu'il faudra consulter dans les contenus d'apprentissage. Ce qui aidera à déterminer quelles activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances pourront se greffer à cet ensemble de pratiques.

-Pour chaque ensemble de pratiques, relever les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances apparaissant sous les rubriques précédemment identifiées.

Il s'agit en somme de consulter les pages des contenus d'apprentissage et de regrouper les activités autour d'un ensemble de pratiques.

À partir du Guide pédagogique du programme, ils ont élaborés des unités de planification que l'on retrouvera à l'annexe.[3] Ces unités de planification fournissent à l'enseignant(e) les informations nécessaires à l'élaboration des unités d'enseignement. Les conseillers et conseillères ont pris pour acquis que le point de départ à savoir se donner une vue globale du programme d'apprentissage est chose acquise.

Pour élaborer les unités de planification ils proposent de faire dans une première étape les opérations suivantes:

- Pour chaque objectif terminal, relever dans le contenu d'apprentissage, l'ensemble des pratiques correspondant.

- Pour chaque ensemble de pratiques, identifier les rubriques qu'il faudra consulter dans les contenus d'apprentissage. Ce qui aidera à déterminer quelles activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances pourront se greffer à cet ensemble de pratiques.

-Pour chaque ensemble de pratiques, relever les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances apparaissant sous les rubriques précédemment identifiées.

Il s'agit en somme de consulter les pages des contenus d'apprentissage et de regrouper les activités autour d'un ensemble de pratiques.

C'est donne un bloc d'activités. Il y a possibilité de réaliser cette planification de trois façons différentes. A partir des contenus d'apprentissage faire: des unités complètes, des unités jumelées, des unités morcelées les illustrations de cette planification se trouve en annexe.[4]

Il s'avère donc qu'à partir de ces illustrations l'enseignant(e) pourra imaginer ce que serait une planification combinant les différentes options.

Après s'être donné une vue globale de son programme d'apprentissage et avoir élaboré des unités de planification il reste que l'enseignant doit traduire le contenu de chaque unité de planification en unité d'enseignement.

En définitive il est de la compétence exclusive de l'enseignant(e) de concevoir les unités d'enseignement car il(elle) doit faire des choix qui sont entièrement liés aux conditions dans lesquelles il(elle) enseigne (la grille-horaire, le classement, les élèves, les ressources matérielles etc....)

Les instruments présentés nous ont permis de générer le modèle prévu car indéniablement ils ont leur importance et dans la conjoncture actuelle ils sont très pertinents à ma recherche.

On a pu constater que les conditions sociales et psychologiques de mon milieu de travail n'étaient pas particulièrement favorables au début de cette recherche. Le malaise persistant, il s'avère difficile d'obtenir la collaboration active des enseignants(es) qui auraient éventuellement à reviser leurs propres attitudes avant d'accepter des changements proposés. Cette complexité nouvelle de la tâche supposera bien sûr que les enseignants(es) disposent de plus de temps pour préparer une gamme d'activités de planification.

"l'acte d'enseigner n'est pas de ceux qu'on impose."

Cependant l'implication des enseignants(es) dans un processus de planification si elle est réclamée de partout et que maints agents responsables en soient conscients, si elle ne s'accompagne pas de certains aménagements, peut-être tout à fait stérile.

Dans le domaine scolaire toute innovation, tout ajustement coûte cher en ressources humaines et matérielles et il ne suffit pas d'imposer. Il faut donc chercher d'autres avenues et surtout tenir compte des contraintes circonstancielles.

## ETAPE II

### La solution retenue

La solution retenue tient compte des instruments tels que décrits dans l'étape I, du cadre théorique, des éléments contraignants du milieu et présente une stratégie qui pourrait être réalisable. La solution à privilégier est celle qui optimise la participation des enseignants,enseignantes dans le processus d'élaboration de la planification en tenant compte des contraintes du milieu. La participation, l'implication des enseignants(es)joue un rôle très important si l'on veut que les changements aient des répercussions dans la classe. Le moyen privilégié de cette participation est le processus du travail de groupe, les enseignants(es) doivent avoir un mot important à dire en ce qui concerne l'aspect professionnel de leur travail.

"Par des contacts avec leur environnement, les enseignants(es) acquièrent des idées nouvelles, la compréhension des choses et deviennent plus motivés(es) face à leur enseignement."[19]

Ce sont les liens interactionnels, les relations humaines qui se développent à l'intérieur du groupe de travail que, dans la conjoncture actuelle, il faille privilégier, avant d'entreprendre tout changement désiré.

La solution retenue préconise un modèle d'organisation de la planification, de l'enseignement du français, élaborée en équipe de travail. Ce modèle que nous avons conçu, pour faciliter la participation des personnes impliquées dans le cheminement de la recherche, conformément au modèle théorique de participation adopté, se présente en trois phases.

Le tableau suivant illustre les phases en précisant les tâches et les attitudes de l'enseignant(e) et celle de l'équipe.

[19] Unruh et Turner, Supervision for change and Innovation. Boston. Houghton Mifflin, 1970. p.47-48

Tableau des tâches et attitudes

Phase I

| Enseignant(e) | Equipe de travail |
|---|---|
| s'approprier le programme d'apprentissage de son degré | clarifier les notions de base |

Phase II

| | |
|---|---|
| s'implique dans le processus | élaborer des unités de planification en tenant compte des habiletés de chacun |
| assigner les tâches selon la compétence et son degré d'habileté. | |

Phase III

| | |
|---|---|
| adapter ses unités d'enseignement à sa classe ou ses groupes d'élèves selon sa personnalité en faisant les choix pertinents. | discutes des unités d'enseignement en tenant compte de la culture du milieu et des événements |
| | déterminer la part de créativité et de personnalisation des démarches pédagogiques dans la classe de chacun |
| respecter le mode d'évaluation | concevoir son mode d'évaluation |
| tenir compte des consensus de l'équipe | réaliser un plan de travail qui sera remis aux élèves |

| | |
|---|---|
| participer à l'auto-évaluation | assurer un processus d'auto-évaluation |
| développer ses habiletés | s'assurer un soutien en clarifiant ses ouvrages |

La compétence attendue au niveau de l'enseignement est assurée par l'objectif que le Ministère a donné à l'opération implantation du programme. Cet objectif vise à rendre l'enseignant, l'enseignante capable d'appliquer le nouveau programme de français dans sa classe.

La démarche proposée par le modèle privé est axée sur le partage d'une part des tâches et attitudes personnelles de l'enseignant(e) et d'autre part des tâches et attitudes assumées par le groupe : équipe de travail.

Étape 1. Pour commencer, l'enseignant se doit de s'approprier le programme d'apprentissage de son degré. (objectifs, discours, retenus etc...)
L'équipe de travail se doit de clarifier ensemble les notions de base du programme à savoir:

- le processus d'Enseignement /Apprentissage
- les pratiques
- l'évaluation en regard aux objectifs du programme.

Phase 1 : Le modèle préconise que l'équipe de travail élabore des unités de planification en tenant compte des habiletés de chacun. Cette tâche sera partagée selon les compétences et degrés d'habiletés de chaque membre de l'équipe et il est très important que chacun se sente concerner et impliquer.

Ces unités de planification consistent à regrouper autour de thèmes ensemble de pratiques, les activités d'objectivation et les activités d'acquisition de connaissances qui peuvent se rattacher à ces ensembles.

Phase 2 : Le modèle préconise que l'équipe de travail élabore des unités d'enseignement en tenant compte de la culture du milieu et des événements circonstanciels. Car il ne faut pas oublier l'objectif premier de l'enseignement du français:

> 'rendre l'élève capable d'utiliser efficacement la langue en développant l'habileté tout en l'amenant à se situer quant aux valeurs socio-culturelles par la langue et les discours.'

Toujours en équipe, il faut déterminer la part de créativité et de personnalisation des démarches pédagogiques dans le cheminement quotidien de la classe de chacun. Chaque enseignant(e) se doit d'ajuster ces unités d'enseignement à son groupe et ses groupes classe et de faire les choix qui s'imposent. (texte, lecture ..., etc.)

À partir de ce plan d'action, le travail s'est amorcé. La collaboration a été limitée par les contraintes et les facteurs de relations humaines. Après deux mois de fonctionnement, un enseignant s'est ajouté à l'équipe, ce qui a eu pour conséquence certaines modifications heureuses. Il a fallu convaincre le nouveau et l'impliquer dans notre démarche et en faisant les enseignantes ont dû confirmer leurs positions, et leurs ancrages. Cette expérience, à mon avis, a illustré les théories de Nadreger et de Oliva, présentées dans le cadre théorique.

Pour faciliter le travail dans l'application de la solution retenue je reprends certaines données du chapitre IV. Ainsi j'illustre l'utilisation qu'on en a faite et la place accordée aux instruments et outils de planification présentés. Tenant compte des données proposées par le Guide pédagogique du N.P. le modèle d'organisation de la planification est conçu autour de trois étapes bien distinctes.

Etape 1: se donner une vue globale du programme

Le processus de planification exige que l'enseignant(e) se donne d'abord une vue globale du programme d'apprentissage de son degré .

Dans un premier temps, au cours d'une journée pédagogique l'équipe s'est donné pour tâche de relever les traits saillants du programme, de les clarifier et d'en discuter. Cet exercice s'imbriquait dans le processeus d'implantation.

À partir de la présentation générale du programme sous forme de tableau (annexe 5 ) et après lecture et discussion l'équipe a pu constater que le programme de la secondaire comprend:

- 10 objectifs terminaux
  - 6 objectifs liés à la compréhension
  - 4 objectifs liés à la production
- 10 ensembles de pratiques (voir annexe )
  - 6 ensembles liés à la compréhension
  - 4 ensembles liés à la production
- des activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances regroupées autour de 8 rubriques en compréhension et de 10 en production.

La lecture des objectifs terminaux et des ensembles de pratique nous a appris quelle place occupent les activités liées à l'oral et à l'écrit.

L'équipe a profité pour clarifier les notions de «pratiques» «objectivations» car pour se comprendre il faut parler le même langage , utiliser le même code.

À partir de là les jalons étaient jetés pour une remise en question de nos anciennes planifications.

Comment alors planifier le programme de façon à le rendre pratique et fonctionnel tout en respectant ses orientations?

On réfléchit, on en parle dans des rencontres interelles. Étant libres par groupe de deux enseignants aux mêmes périodes on discute, on émet des idées, on est réticent. Le travail de sensibilisation à cette remise en question de la planification se fait lentement, peut être, mais sûrement.

Étape 2 - Élaborer des unités de planification.

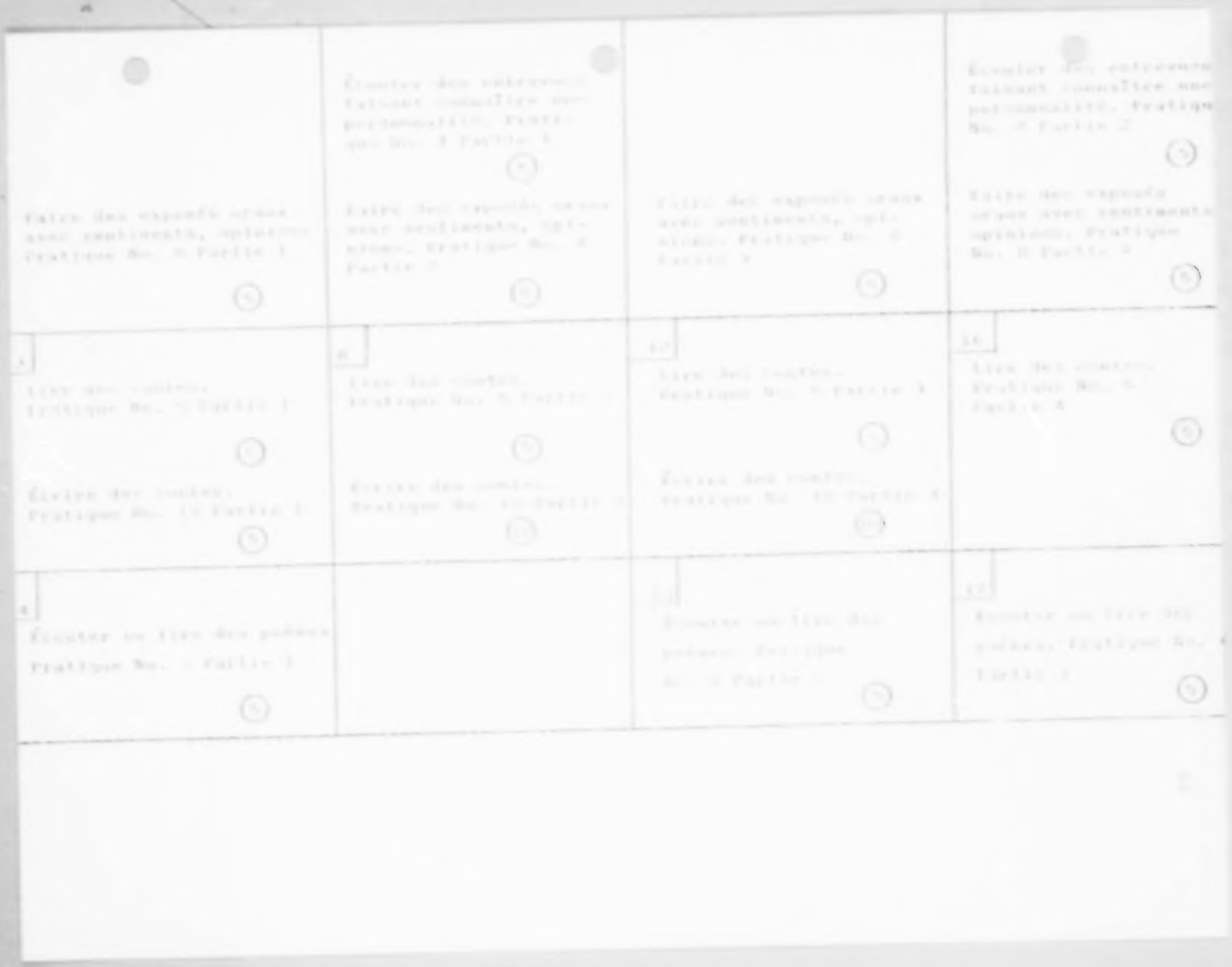
Cette étape s'est faite en tenant compte du travail effectué par l'équipe de conseillers pédagogiques pour élaborer des unités de planification.

Il faut regrouper autour de chaque ensemble de pratiques, les activités d'objectivation et les activités d'acquisitions de connaissances qui peuvent se rattacher à ces ensembles et ensuite distribuer sur l'ensemble de l'année les diverses unités de planification élaborées Le chef de groupe a distribué les documents qu'elle a été

| LITTÉRAIRE | NON LITTÉRAIRE | |
|---|---|---|
| ORIGINAIRE | INFORMATIF | |

PLANIFICATION SUGGÉRÉE - TROISIÈME SECONDAIRE

| ÉTAPE 1 (3½ périodes) | ÉTAPE 2 (4½ périodes) | ÉTAPE 3 (4½ périodes) | Étape 4 (3½ périodes) |
|---|---|---|---|
| 1<br>Lire des chroniques ou des articles de revue. Pratique No. 2 Partie 1<br>Faire des exposés oraux à caractère informatif. Pratique No. 7 Partie 1 | 5<br>Faire des exposés oraux à caractère informatif. Pratique No. 7 Partie 2<br>Écouter des documentaires. Pratique No. 1 Partie 1 | 9<br>Lire des chroniques ou des articles de revue. Pratique No. 2 Partie 2<br>Faire des exposés oraux à caractère informatif. Pratique No. 7 Partie 3<br>Écouter des documentaires. Pratique No. 1 Partie 2 | 14<br>Lire des chroniques ou des articles de revue. Pratique No. 2 Partie 3<br>Faire des exposés oraux à caractère informatif. Pratique No. 7 Partie 4 |
| | 6<br>Lire des textes d'orientation. Pratique No. 3 Partie 1 | 10<br>Lire des textes d'orientation. Pratique No. 3 Partie 2 | |
| 2<br>Écrire des textes exprimant sentiments, opinions Pratique No. 8 Partie 1 | 7<br>Écrire des textes exprimant sentiments, opinions Pratique No. 8 Partie 2 | 11 | 15<br>Écrire des textes exprimant sentiments, opinions. Pratique No. 8 Partie 3 |



Ne voulant pas imposer ma démarche j'ai accepté de "plonger" avec l'équipe. L'expérience vaut mille conseils. Et de part ma fonction j'ai appris que: quand on a un besoin on cherche à le satisfaire. De plus, l'expérience me recommande la prudence, il ne faut pas ni imposer, ni brusquer. Le changement est un processus parfois très long. J'ai repris à mon compte les réflexions et les données du cours sur les théories du changement et de la résistance car la tentation était forte de foncer d'autant plus que les délais fixés par l'université avançaient. A ce point de ma réflexion j'ai pu bénéficier d'une absence autorisée.

La motivation, l'engagement premier, était à la baisse. Deux enseignantes et le chef de groupe avaient fait le travail décidé; mais par hasard elles avaient fait le même modèle: des unités simples complètes. Les autres avançant le manque de temps, la non-pertinence de cette tranche il fallait planifier sur toute l'année et plus ce travail personnel n'était pas si utile etc... la liste s'allongeait. Tout cela pour dire que cela n'a pas marché. Les deux enseignants ont fait une évaluation de leur travail et ont fait ressortir les faiblesses; définitivement il manque quelque chose pour compléter cette planification.

Comme la fin d'année approchait les examens arrivant, l'équipe a décidé de se repencher sur ce problème durant les journées pédagogiques du mois de juin.

Pour relancer la réflexion dans un atelier concernant l'implantation, le chef de groupe propose de réfléchir sur le processus d'apprentissage retenu dans le programme. À l'aide d'un document de travail élaboré (annexe6 ) en collaboration avec le conseiller pédagogique, je repars la réflexion et discussion dans le but de remotiver l'équipe et en même temps de clarifier cette notion.

Ce que je trouve intéressant dans ce processus c'est de laisser cheminer les enseignants à leur rythme et de les voir avancer ou reculer selon la tension du moment. Il aurait été trop facile de leur présenter le modèle complet. Le programme, étant au stade d'implantation, le processus de planification doit assurer une assise solide pour y demeurer, si la progression est lente, il faut l'accepter. Les enseignants(es) ont à étudier les composantes du N.P. et à les planifier

Etape III - Elaborer des unités d'enseignement

La troisième étape dans ce processus de planification se situe dans une logique bien établie: après s'être donné une vue globale du programme, on peut élaborer des unités de planifications. Il reste donc à élaborer des unités d'enseignements et présenter le plan de travail de l'élève.

L'année 84-85 a débuté, l'équipe est restée la même, et l'implantation du N.P. est obligatoire l'équipe est prête à passer à l'étape III.

Il est de la compétence de l'enseignant(e) de concevoir ces unités d'enseignement car les choix qu'il (ou elle) doit faire doivent tenir compte de la grille horaire, du groupe d'élèves et des ressources matérielles.

C'est cette étape qui s'avère la plus enrichissante pour l'enseignant(e) faisant partie d'une équipe de travail. La planification de ce N.P. est indéniablement dans la conjoncture actuelle un travail d'équipe où la personne en s'impliquant, trouve support et enrichissement.

N.P. nouveau programme

L'étape III s'articulera autour des tâches et attitudes présentées au tableau de la page 43 du chapitre IV.

Dans l'élaboration des unités d'enseignement comme le précise ce tableau, le travail d'équipe influence l'enseignant(e) et l'enseignant(e) influence l'équipe; c'est un jeu d'interaction de l'environnement comme le précise Unruh et Turner.

Tout d'abord pour faciliter l'élaboration des unités d'enseignement il nous a fallu des instruments comme:

- Le tableau des manifestations du programme voir annexe 7
- une feuille guide de présentation de scénarios voir annexe 8

Le travail dans cette étape s'est échelonné sur le temps de présente P. du mardi après midi. L'élaboration des unités d'enseignement étant imbriquée dans la pratique quotidienne, les enseignants(es) malgré le surcroît de travail sont motivés(ées) à continuer.

Il est important de faire remarquer que l'implantation du programme s'est faite sans volume, il nous a fallu mettre nos talents, notre créativité, notre ingéniosité à contribution pour réaliser ces unités de planification. Il a fallu clarifier les notions de pratique, de mise en situation, d'objectivation. De plus celles qui le pouvaient couvraient les congrès de l'A.Q.P.F. pour s'approvisionner en idées nouvelles.

Si nous résumons, une unité d'enseignement consiste à

- décrire pour chaque scénario
  - les pratiques
  - les activités d'objectivation
  - les éléments d'acquisition de connaissances
  - l'évaluation formative et sommative
- décrire les démarches pédagogiques personnalisées
  - pratique de l'habileté
  - activités
  - évaluation

(stratégies)

En se référant au tableau tâches et attitudes l'équipe s'auto-évaluait et apportait les correctifs nécessaires aux unités élaborées. Chacun se sentait impliquer.

À partir de là nous avons voulu faire une ébauche du plan de travail de l'élève qui devait découler de la planification.

Ce plan de travail est une résultante de ce processus de planification. Il se devait se présenter aux élèves les grandes lignes de la planification tout en leur indiquant ce qui est prévu pour l'étape.

- le contenu du cours( pratique de l'habileté)
- les activités
- les acquisitions de connaissance

Si nous résumons, une unité d'enseignement consiste à

- décrire pour chaque scénario
  - les pratiques
  - les activités d'objectivation
  - les éléments d'acquisition de connaissances
  - l'évaluation formative et sommative
- décrire les démarches pédagogiques personnelles
  - pratique de l'habileté
  - activités
  - évaluation

  ] stratégies

En se référant au tableau tâches et attitudes l'équipe s'auto-évaluait et apportait les correctifs nécessaires aux unités élaborées. Chacun se sentait impliquer.

À partir de là nous avons voulu faire une ébauche du plan de travail de l'élève qui devait découler de la planification.

Ce plan de travail est une résultante de ce processus de planification. Il se devait se présenter aux élèves les grandes lignes de la planification tout en leur indiquant ce qui est prévu pour l'étape.

- le contenu du cours( pratique de l'habileté)
- les activités
- les acquisitions de connaissance

Si nous résumons, une unité d'enseignement consiste à

- décrire pour chaque scénario
  - les pratiques
  - les activités d'objectivation
  - les éléments d'acquisition de connaissances
  - l'évaluation formative et sommative
- décrire les démarches pédagogiques personnelles
  - pratique de l'habilete
  - activités
  - evaluation

  ] stratégies

En se référant au tableau tâches et attitudes l'équipe s'auto-évaluait et apportait les correctifs nécessaires aux unités élaborées Chacun se sentait impliquer.

A partir de là nous avons voulu faire une ébauche du plan de travail de l'élève qui devait découler de la planification.

Ce plan de travail est une résultante de ce processus de planification. Il se devait se présenter aux élèves les grandes lignes de la planification tout en leur indiquant ce qui est prévu pour l'étape.

- le contenu du cours( pratique de l'habileté)
- les activités
- les acquisitions de connaissance

- l'évaluation avec les dates bien précises.

la figure 6 illustre le modèle.

Ce plan de travail est distribué et expliqué aux élèves qui doivent se l'approprier et l'utiliser dans leur cheminement quotidien. Ce plan se veut un outil d'information pour les parents, les élèves, les adjoints.

Après avoir utilisé ce plan en classe, l'équipe a constaté en faisant l'évaluation que la présentation devait être modifiée, qu'il fallait être plus explicite dans certaines données. L'appellation de contenu de cours n'était exacte il fallait utiliser "pratique de l'habileté". Au chapitre de l'évaluation, il y avait du travail à faire. À partir d'un texte de Gérard Scallon, L'évaluation formative des objectifs de production du discours[21] nous avons amorcé discussion et réflexion. Cette démarche nous a fait prendre conscience que, voulant respecter la culture du milieu, l'équipe sans tenir compte du temps d'apprentissage des élèves, imposait une évaluation trop hâtive et trop souvent multipliée.

Tous ces ajustements nous ont permis de présenter une autre ébauche de ce plan de travail, tableau page suivante . Comme l'enseignement de la langue est un processus dynamique,

[21] Texte de l'exposé présenté au colloque de l'A.Q.P.F. section Montréal, avril 1982

| PRATIQUE DE L'HABILETÉ (PÉRIODES) | ACTIVITÉS D'OBJECTIVATION | ÉVALUATION FORMATIVE | ÉVALUATION SOMMATIVE |
|---|---|---|---|
| **CAPTER L'ÉCRITE** | | | |
| a) Tu auras à écrire certaines parties de contes pour répondre à un objectif ou projet. | En tenant compte de la trame de l'histoire tu dois pouvoir imaginer d'autres situations initiales ou finales. | Tu vas être placé dans des situations d'apprentissage pour pratiquer les habiletés retenues au programme avant d'être évalué. | C.E.(1) 40 pts<br>C.O.(2) 80 pts<br>P.O.(1) 40 pts<br>P.E.(2) 40 pts<br>200 pts |
| **E**n réinvestissant: Tu pourrais écrire un conte. | Tu dois respecter les consignes présentées dans la grille intitulée "Comment écrire un conte". | N.B.: Nombre de périodes consacrées à la production: 10 et à la compréhension: 20. | |
| b) Tu auras à écrire des textes où tu exprimes des sentiments. ex.: message de noël | Tu dois t'appliquer à respecter les contraintes de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, la ponctuation et les consignes données.<br>Pour tous travaux, tu dois consulter et utiliser le dictionnaire et la grammaire. | 6 déc. P.E.<br>16 déc. C.O.<br>9 janv. C.E.<br>15 au 22 janv. P.O.<br>23 janv. C.O. | |
| | Les notions de base suivantes:<br>a) le pluriel<br>b) le féminin<br>c) l'accord du verbe avec le sujet<br>d) les pronoms<br>e) les adjectifs<br>f) les déterminants<br>g) les verbes<br>doivent être revisées dans un projet d'études personnelles. | N.B.: Des exercices de revision seront à ta disposition si tu en fais la demande. | |
| **CAPTER L'ORAL** | | | |
| Tu auras à faire un exposé oral où tu donnes des informations sur un sujet choisi. | Tu dois respecter les consignes présentées dans la fiche intitulée "Comment faire un exposé à caractère informatif". | J'ai pris connaissance de la planification, des travaux et des examens de mon enfant pour la 2e étape. | |
| Pour satisfaire ton besoin d'imaginaire, tu auras à présenter le résultat d'une lecture-recherche. | | (Signature des parents) | |

Le travail de planification en équipe permet d'ajuster, de modifier les unités d'enseignement selon les évènements circonstanciels. Ces ajustements, ces modifications doivent se faire en respectant le processus de planification présenté dans le cadre théorique. A chaque fois il faut repasser par les cinq niveaux d'action.

Si l'équipe d'enseignants(es) n'a pu réaliser ensemble tout le processus de l'organisation de la planification, il est bon de mentionner que les changements souhaités se sont réalisés: les relations interpersonnelles créées sont assez fortes pour que l'équipe puisse se remettre en question, faire son auto-évaluation en faisant une critique d'un aspect du travail, assumer la forme d'insécurité qu'il faudrait vivre avec ce programme ce qui est fondamental. Ce modèle de l'organisation de la planification, malgré ses exigences, apporte plus de satisfaction aux enseignants(es) et permet d'établir une relation d'aide tant désiré.

## CHAPITRE IV

## LES RETOMBÉES DU MODÈLE

Les expériences de planifications réalisées et vécues par l'équipe de 1e secondaire ont eu leur écho non seulement à l'école mais dans d'autres écoles de la CSRO. L'attitude déterminante de l'équipe pour se donner du soutien et du temps a contaminé d'autres enseignants non seulement en enseignement du français mais dans d'autres disciplines. Le processus de sensibilisation d'un renouveau de la planification s'impose lentement, mais sûrement.

À l'intérieur de l'équipe il en ressort que le travail de planification a répondu à un besoin et la solution proposée a été très enrichissante. Le cheminement fait ensemble a consolidé la connaissance du nouveau programme et atténué l'inquiétude inhérente face à ce programme. Les membres de l'équipe du 1 éprouvent le besoin de réclamer la "non-mutation" des membres pour pouvoir continuer, et implanter le modèle de planification. Ce modèle d'organisation de la planification a assuré une uniformité dans l'enseignement du français au 1e secondaire et ainsi entraîné une grande sécurité chez les élèves. Les exigences d'une classe à l'autre sont les mêmes, même si les textes changent, les acquisitions de connaissances, les activités

d'objectivation : les critères d'évaluation sont définis et identiques. Les élèves sont informés d'une façon claire et nette de ce qu'ils ont à faire et de ce qu'on attend d'eux. Ils peuvent suivre la progression de leurs acquis et planifier leur travail en [illegible].

Les parents reçoivent les mêmes informations, sont aussi au courant de ce que doivent faire leurs enfants, ils sont renseignés sur la structure du nouveau programme, peuvent suivre le cheminement de leurs enfants. De plus, [illegible] une occasion [illegible] de communiquer et d'établir un dialogue avec les enseignants.

Ce modèle d'organisation de la planification intéresse d'autres enseignants de quatrième secondaire qui vont vivre l'implantation du nouveau programme. À leur moment libre, ils viennent glaner des explications ou formuler des questions ou partager leurs inquiétudes face au renouveau qu'exige le nouveau programme.

Ce modèle d'organisation de la planification reste et demeure un instrument de base à la supervision ou au suivi de l'enseignement de la langue.

En 1981, au moment d'entreprendre cette recherche le problème à résoudre nécessitait une solution dans un futur immédiat, car les manifestations étaient déjà observables dans la situation d'alors. L'implantation du nouveau programme allait accélérer le processus de résolution du problème. Il a fallu greffer le problème à l'implantation de ce nouveau programme. Il apparaissait logique d'axer le modèle d'organisation de la planification sur ce nouveau programme officiel. La tâche devenait double: assurer l'implantation du programme et l'élaboration du modèle.

Si l'équipe d'enseignant(e)s a vécu le processus d'élaboration de ce modèle de la planification avec moi, cette expérience ne s'est pas faite sans difficulté. Il fallait conjuguer avec le milieu, l'environnement familial, horaire, peu de disponibilité, le temps etc...). Mais le fait qu'ils (elles) se sentaient concerné(e)s et qu'ils(elles) pouvaient contribuer par leurs talents, leurs compétences, qu'ils (elles) avaient à faire des choix et avoir leur mot à dire, à défendre leurs points de vue ils(elles) ont trouvé une motivation qui les a soutenu(e)s. Mais pour répéter et continuer cette expérience certaines conditions devraient être satisfaites :

. que les enseignants peuvent avoir l'aide nécessaire au niveau des contenus du programme et de l'animation, de façon:

- Que les enseignants(tes) travaillent en équipe à la planification de leur classe.

- qu'ils(elles)respectent l'orientation du programme.

- qu'ils(elles) puissent évaluer leur enseignement et l'améliorer.

. que les adjoints responsable/ de la matière puissent aider les enseignants(es) durant les phases d'élaboration de la planification en leur assurant une aide compréhensive et en leur faisant confiance.

. que l'ensemble des intervenants concernés travaillent dans le même sens avec une attitude positive à la réalisation de la mission de l'école.

. que la supervision de l'enseignement soit clairement définie et ce, dans une perspective de relation d'aide.

Il me reste cependant un regret c'est de ne pouvoir assurer, de part ma fonction, l'implantation de ce modèle. Mais le cheminement fait ne peut que servir de tremplin pour continuer.

Ce processus de changement ayant contaminé plus d'un, ne peut que s'infiltrer lentement mais sûrement.

# BIBLIOGRAPHIE

## Documents publics


1. C.S.R.O., Cadre général relatif au développement des programmes et à la gestion pédagogique, document de travail, service de l'enseignement 1981.

2. C.S.R.O., La planification de l'enseignement du français au secondaire, services éducatifs, Juin 1981, 164 pages

3. Dussault, Gilles, La nature du curriculum, I.N.R.S., Education, janvier 1977, in P.P.M.F.- U.Q.A.H., Document d'information et activités d'apprentissage, P.M.F. 2601, août 1978, 234 pages

4. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, (D.G.D.P.) Guide pédagogique, secondaire no 16-3413, mai 1982, 188 pages

5. Gouvernement du Québec, L'Ecole Québecoise, Enoncé de politique et Plan d'action, code 49-1070- Editeur officiel du Québec, 163 pages.

6. Johnson, Mauritz Jr., Definitions and Models in Curriculum Theory, Vol.17,No.2,April 1967, pp 127-149, in P.P.M.F.- U.Q.A.H., document d'information et activités d'apprentissage, P.M.F. 2601, Août 1979. 234 pages

7. M.E.Q., (D.G.D.P.) Guide pour l'évaluation dans la classe de français, Secondaire, édition de rodage, septembre 1981, 75 pages

8. M.E.Q., Guide Docimologique, fascule no.2 les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation. M.E.Q. 1976

9. M.E.Q., (D.G.D.P.) Programme d'études, français langue maternelle no.16-3412-01 février 1981, 103 pages

10. M.E.Q., règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, mars 1981

## Volumes


1. De Bruyne, P., Herman,J., et de Schoutheete,M. Dynamique de la recherche en sciences sociales. Paris: P.U.F., 1974.

2. De Landsheere, Viviane et Gilbert: Définir les objectifs de l'éducation. Paris, presses universitaires de France 1976

3. Ferry,G. La pratique du travail en groupe. Paris Dunod, 1975.

4. Huberman,M., Comment s'opèrent les changements en éducation, U.N.E.S.C.O.

5. Likert,R., Le gouvernement participatif de l'entreprise; Gauthier-Villars. Editeurs, 1974

6. Oliva,Peter F. Supervision for Today's Schools. New York; Thomas Y. Crowell,1976

7. McGregor, Douglas, La dimension humaine de l'entreprise Hommes et organisation, Gauthier-Villars Ed. Paris 1971.

8. Taba Hilda, Curriculum Developpement, Theory and Practice, New-York, Hascourt, Brace and World Inc.,1962. 562 pages.

9. Teller Yvon et Tessier Roger, Leaderchip, autorité et animation de groupe Montréal, les Éditions de L'I.E.G.

10. Unruh,Adolphe, Turner,Harold A., Supervision for change and Innovation, Boston, Houghton and Mifflin,1970. 333 pages.

11. Wiles, Kimball Supervision for Better Schools,Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967

## Autres Ecrits


1. Bibeau Gilles, La didactique du français; principes et application."Prospective no spécial Aspects de la didactique" vol.9 n°2 p.77,84. 1973

2. Brunelle, Jean et Turcotte,Claire , Les formules pédagogiques, Université Laval; service de pédagogie universitaire, série document n°4, février 1973

3. Centre d'études universitaires dans l'Ouest québecois: programme de maîtrise en éducation Hull.

4. Collerette,Pierre et Delisle Gilles, Le pouvoir dans les groupes et les organisations, document distribué lors d'un stage de perfectionnement.

5. Coste D. "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français,langue étrangère remarques sur les années 1955.1970 "le Français dans le monde. n°87 Mars 1972

6. Daigneault,Armand. L'apprentissage par objectifs et l'élaboration du plan d'études,(deuxième version d'un projet de document rédigé pour la D.G.E.E.S.) Montréal: Association des Institutions d'enseignement secondaire 1973

7. Daigneault,Armand,"Les Limites et les prétentions du plan d'études." dans Prospectives, vol.9,n°5, déc.1973, p.p 284-289

8. Debyser F. "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique" Le français dans le monde. n°100 oct.nov. 1973 p 63-68

9. Goulet Georges, Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale. Thèse de Doctorat non publiée "Université d'Ottawa,1976.

10. Goulet,Georges, Dolbec,André, Notes de cours à l'Université du Québec à Hull, session Janvier à Juin 1982.

11. Holec H. "Les stratégies de l'Enseignement/Apprentissage des langues: essai de bilan,"Actes du sixième colloque de L'A.C.L.A., Québec, C.I.R.B. (en cours de publication)

12. Johnson,K., The adoption of functional syllabuses for General Language Teaching courses " in Revue Canadienne de langues vivantes vol.33 # 5 mai 1977, p.667.680

13. Scallon, G. L'évaluation formative: un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage, département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval Adm. 80-01-1183

14. Scallon,G. Les fonctions du plan de cours. Université Laval.

ANNEXE I

Planification 3e étape

I Expression:

a) Présentation d'autrui: Théorie-portrait: analyse par équipes.

texte: Une vieille servante

exposé oral: portrait-robot

b) Recherche sur activité de loisirs: exposé-écrit
travail en atelier

II Textes: Une vieille servante
Premier Carnaval de Montréal en 1883 (loisirs)
Mystification téléphonique

III Audition: F. Leclerc- autobiographie (2e étape:pas fait encore par tous)
Guillaume Tell (loisirs)

IV Grammaire: a) dictées voir textes
b) verbes: exercices sur verbes du 3e groupe à l'intérieur d'énoncés.
Si + prés. + futur
Si + imp. + cond.
C) gr. prédicatif sans insister sur cop. + gr. attr. (4e étape)
d) adj. qual.: nature, fonction, accord, grand, demi, degrés.
e) partic. prés. & adj. verbal cf textes
f) homo. grammaticaux (cf 2e étape)

V Vocabulaire: sens propre, sens figuré

homonymes, paronymes, antonymes, synonymes

figures de style: énuméral, gradation
personnification, périphase
notations sensorielles.

préfixes & suffixes: re, mé, anti, in. cide
mane

vocabulaire des loisirs

Planification: étape 4

1. Conjugaison: Intégrer dans le discours oral et écrit la revision des verbes suivants: savoir, pouvoir, mettre, devoir.

   indentifier le mode et le temps des verbes employés dans un texte.

2. Unités, catégories et structures grammaticales.

   Nature et fonction des mots: (revoir les dét., les sortes de noms, les adj. qual., les adverbes, les prép., les conj. de coord. et sub.)

   Les propositions: ind. coord, et juxtaposées, l'incise.
   princ. et sub., en préciser la sorte i.e.
   les relatives C.O.D. , C.O.I.
   les sub. c.c. (nuances) et compl. de nom.

3. Figures de style.

   Revoir les figures de style vues précédemment.

   (comparaison, énumération, métaphore, périphrase, inversion, onomatopée, pléonasme, répétition, gradation, personnification, ellipse )

4. Vocabulaire:

   a) Vocabulaire correctif
   b) Formation des mots: dérivation et composition
      • sens des principaux suffixes et préfixes

5. Homonymes grammaticaux.

   dans, d'en, dès, des

6. Dictées . 80

7. Textes: Le temps des sucres
L'aurore
Bal costumé

8. A.P.I. revision

9. Caractéristiques de la communication

cf. programme p.32, 33, 34 .

10. Expression écrite.

personnel à chacun des prof.

Expression orale.

mémorisation d'un texte (fable, monologue)

11. Lecture

12. Examen , jour 1

1er avril:
15 avril:
23 avril:
mai:
11 mai:
19 mai:
28 mai:
7 juin:
15 juin:

Les profs du III

Programme de la première étape.

Cheminement thématique: La nouvelle

Objectif général: Amener l'étudiant à analyser correctement une nouvelle et à écrire une nouvelle.

a) La nouvelle: - caractéristiques générales
- techniques de composition
- narrateur
- style direct
- style indirect
- dialogue
- description

b) Textes proposés pour étude:
Recueils de nouvelles de Maupassant, Zola et quelques autres.

c) Grammaire: - insister surtout sur l'imparfait et le passé simple
- règles d'accord du participe passé
- Etude du présent dialogue
- Ponctuation

d) lexicologie: - préfixes
- suffixes
- familles de mots
- canadianismes

e) Stylistique: - le plan

- le paragraphe



- la transition
- phrase interrogative
- " exclamative
- " affirmative
- " négative
- " elliptique
- comparaison, métaphore et aussi l'ensemble des autres figures de style à l'intérieur des textes à l'étude.

f) genre littéraires: conte, nouvelle et roman sous forme de tableau comparatif.

Littérature en fonction des nouvelles étudiées (auteurs) .

Les contrôles auront lieu, dans la mesure du possible, le jour 1.

14 septembre: premier jour de classe

22 septembre: _____

30 septembre: _____

11 octobre: _____

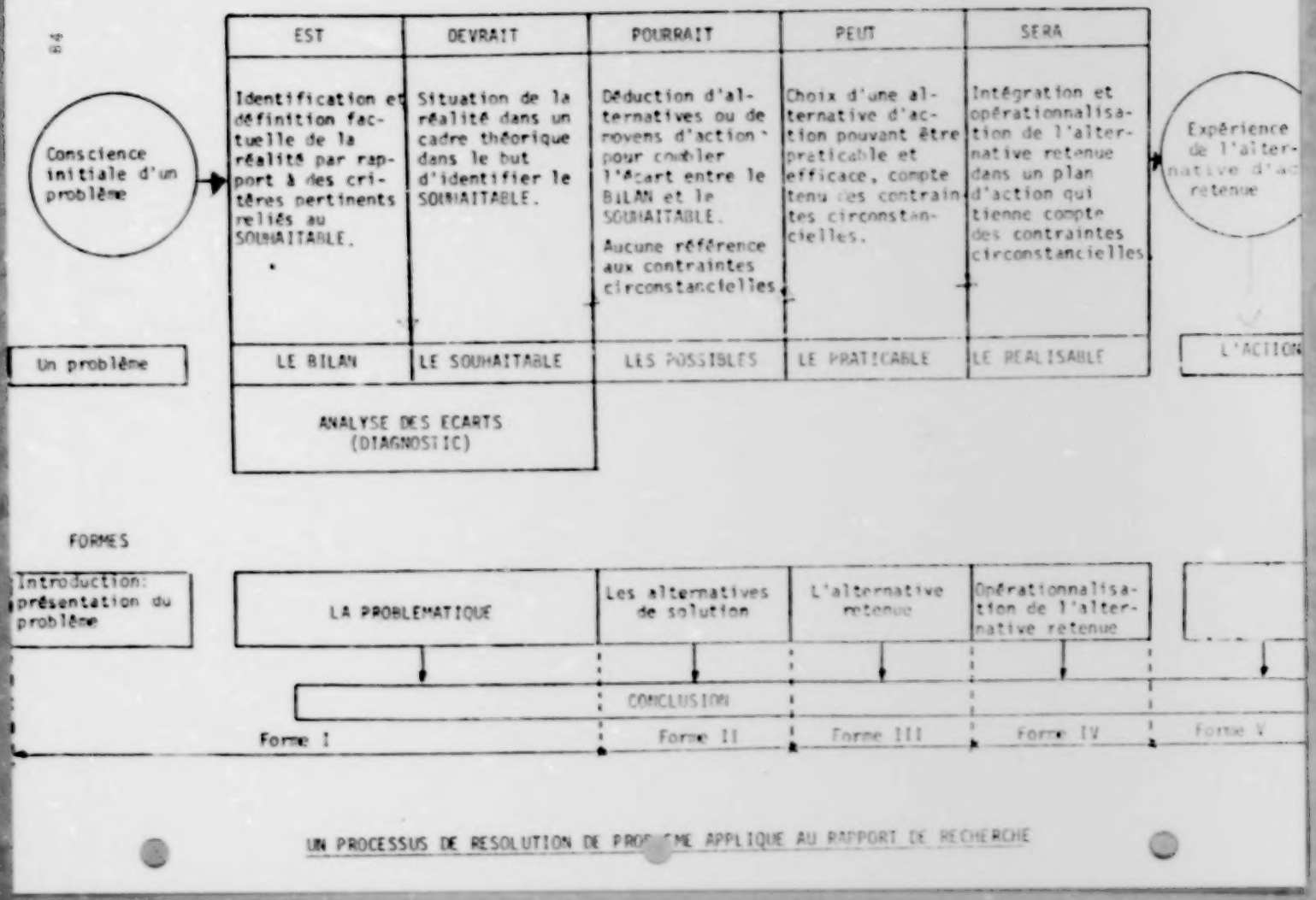
19 octobre: _____

27 octobre: texte de fin d'étape (mesure commune)

4 novembre: dernier jour de l'étape

Les profs du IV

ANNEXE 2




UN PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEME APPLIQUE AU RAPPORT DE RECHERCHE

ANNEXE 3

SECONDAIRE III

| FONCTIONS DE DÉCOUVERTE | FONCTIONS DE PRODUCTION |
| --- | --- |
| PLACER LES ÉLÈVES DANS DES SITUATIONS QUI LEUR PERMETTENT DE: | PLACER LES ÉLÈVES DANS DES SITUATIONS QUI LEUR PERMETTENT DE: |
| - ÉCOUTER des documentaires portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet; | - FAIRE DES EXPOSÉS ORAUX à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet; |
| - LIRE des chroniques ou des articles de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet; | - FAIRE DES EXPOSÉS ORAUX avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leur opinions sur quelqu'un; |
| - LIRE des textes d'invitation, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser; | - ÉCRIRE des textes avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un; |
| - ÉCOUTER des entrevues visant à faire connaître une personnalité, avec l'intention de s'informer sur les goûts, les sentiments ou les opinions de cette personnalité; | - ÉCRIRE des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage. |
| - LIRE des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde; | |
| - ÉCOUTER ou LIRE des poèmes avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. | |

# SECONDAIRE III - COMPRÉHENSION

| COMPRÉHENSION | LA SITUATION DE COMMUNICATION | | | | | LE FONCTIONNEMENT DES DISCOURS DE LA LANGUE | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intention du récepteur: s'informer sur un sujet donné | Intention du récepteur: s'informer en vue d'actions à poser | Intention du récepteur: s'informer sur les sentiments, les goûts ou les opinions de quelqu'un | Intention du récepteur: satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage, se donner une vision du monde | Les rapports émetteur-récepteur: les rapports émetteur-récepteur-référent; l'environnement | Le discours narratif<br>Le discours descriptif | Le discours analytique | Le discours argumentatif | Le lexique | La syntaxe de la phrase | La syntaxe du discours |
| Écouter des documentaires | X | | | | X | | | | X | X | X |
| Lire des textes d'invitation | | X | | | X | | | | X | X | X |
| Écouter des entrevues | | | X | | X | | | | X | X | X |
| Lire des chroniques ou des articles de revues | X | | | | X | | | | X | X | X |
| Lire des contes | | | | X | X | X | | | X | X | X |
| Écouter ou lire des poèmes | | | | X | X | | | | X | X | X |

# SECONDAIRE III - PRODUCTION

PRODUCTION

| | LA SITUATION DE COMMUNICATION | | | | LE FONCTIONNEMENT DES DISCOURS | | | DE LA LANGUE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intention de l'émetteur: informer quelqu'un sur un sujet donné | Intention de l'émetteur: exprimer ses sentiments, ses goûts ou ses opinions | Intention de l'émetteur: satisfaire un besoin d'imaginaire, exprimer le langage, se donner une vision du monde | Les rapports émetteur-récepteur; les rapports émetteur-récepteur référent l'environnement | Le discours narratif / Le discours descriptif | Le discours explicatif | Le discours argumentatif | Le lexique | La syntaxe de la phrase / La syntaxe du discours | L'orthographe d'usage | L'orthographe grammaticale | Les éléments prosodiques |
| Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité | X | | | X | | | | X | X | | | X |
| Faire des exposés oraux avec l'intention de faire connaître leurs sentiments | | X | | X | | | | X | X | | | X |
| Écrire des textes | | X | | X | | | | X | X | X | X | |
| Écrire des contes avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire | | | X | X | X | | | X | X | X | X | |

ANNEXE 4

PRATIQUE

Lire des chroniques ou des articles de revue portant sur un sujet connu de l'auditeur, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.

COMPRÉHENSION

| OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| SITUATION DE COMMUNICATION | |
| 1. INTENTION | |
| 1.1 Identifier le sujet du documentaire, de la chronique ou de l'article; | |
| 1.1.1 Faire identifier le sujet du documentaire, de la chronique ou de l'article; | |
| 1.2 Identifier l'intention de l'émetteur; | |
| 1.2.1 Faire identifier l'intention de l'émetteur; | |
| 1.3 Identifier les principaux faits rapportés dans le documentaire, la chronique ou l'article; | |
| 1.3.1 Faire relever, à l'aide d'un résumé, les faits essentiels contenus dans le documentaire, la chronique ou l'article; | |
| 1.4 Identifier les mots ou groupes de mots qui servent à préciser des faits; | |
| 1.4.1 Faire discuter de la précision des informations contenues dans le documentaire, la chronique ou l'article; | ■ ÉLÉMENTS DU DISCOURS QUI SERVENT À PRÉCISER DES INFORMATIONS: - l'apposition, - l'incise, - la subordonnée relative, - la subordonnée circonstancielle. |

| OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| SITUATION DE COMMUNICATION | Ajouter les éléments retenus en 1re et 2e secondaire: nom commun, nom propre, adjectif numéral, complément du nom, adjectif qualificatif, adverbe, complément du verbe. |
| 1.3 Identifier les informations nouvelles pour lui; | |
| 1.3.1 Faire reconnaître dans quelle mesure le documentaire, la chronique ou l'article contient ou ne contient pas des informations déjà connues et des informations nouvelles. | |
| [2-RAPPORTS] | |
| 2.1 Dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le documentaire, la chronique ou l'article; | |
| 2.1.1 Faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont pour eux connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.) | |
| 2.2 Identifier, s'il y a lieu, ce qui, dans le documentaire, la chronique ou l'article, fournirait des renseignements sur l'émetteur; | |
| 2.2.1 Faire relever les indices du discours qui permettraient d'identifier l'émetteur (statut social, nationalité, âge, traits de sa personnalité, type de relations que l'émetteur entretient avec le récepteur, etc.); | ■ ÉLÉMENTS DU DISCOURS QUI FOURNISSENT DES INDICES SUR L'ÉMETTEUR:<br>- allusions,<br>- sous-entendus,<br>- références à des situations passées, présentes ou futures,<br>- etc. |

| OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| SITUATION DE COMMUNICATION | |
| 2.2.2 Faire découvrir si, dans le discours, l'émetteur parle de lui, de lui et d'autres personnes, ou parle du ou des récepteurs; | ■ ÉLÉMENTS DU DISCOURS QUI PERMETTENT DE VOIR SI L'ÉMETTEUR PARLE DE LUI, DE LUI ET D'AUTRES PERSONNES, OU PARLE DU OU DES RÉCEPTEURS:<br>- pronoms personnels, possessifs et démonstratifs,<br>- adjectifs possessifs,<br>- noms propres de personnes. |
| 2.3 Identifier, s'il y a lieu, ce qui, dans le documentaire révélerait l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit; | ■ ÉLÉMENTS DU DISCOURS QUI FOURNISSENT DES INDICES QUANT À L'ENVIRONNEMENT: |
| 2.3.1 Faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit; | - dates,<br>- noms propres de ville ou de pays,<br>- types de discours,<br>- moeurs, coutumes,<br>- faits historiques,<br>- institutions sociales,<br>- référent. |
| 2.4 Identifier ce qui, dans le documentaire, a suscité son intérêt; | |
| 2.4.1 Faire découvrir jusqu'à quel point le discours lu ou entendu tient compte du ou des récepteurs auxquels il s'adresse (connaissance du sujet, intérêt, etc); | ■ ÉLÉMENTS DU DISCOURS POUVANT CRÉER L'INTÉRÊT:<br>- choix du sujet,<br>- choix des aspects traités,<br>- utilisation d'exemples s'adressant directement aux récepteurs (ex.: l'emploi du VOUS, allusions à des faits connus, etc.),<br>- recours à des exemples,<br>- recours à l'humour. |
| 2.4.2 Faire reconnaître dans quelle mesure le discours a suscité de l'intérêt; | ■ LE RÉFÉRENT. |

| OBJECTIVATION DE LA FORMATION | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| SITUATION DE COMMUNICATION | |
| 2.5 Identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce documentaire; | |
| 2.5.1 Faire identifier parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours. | |
| FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS | |
| A- LEXIQUE | |
| 4.1 Expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; | |
| 4.1.1 Faire expliciter le sens de certains mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication; | ■ ÉLÉMENTS QUI PERMETTENT D'IDENTIFIER LE SENS D'UN MOT:<br>- le contexte verbal,<br>- la situation de communication. |
| 4.1.2 Faire reconnaître si ces mots ou groupes de mots ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient. | ■ MOYENS QUI PERMETTENT D'IDENTIFIER LE SENS D'UN MOT OU D'UN GROUPE DE MOTS DANS UN DISCOURS:<br>- explication par périphrase,<br>- jeu de synonymie et d'antonymie,<br>- dérivation lexicale.<br><br>■ TECHNIQUES ET OUTILS:<br>- différents dictionnaires usuels qui traitent les mots par famille ou isolément,<br>- dictionnaire de synonymes et d'antonymes (composition des articles, type de renseignements fournis, utilité). |

| OBJECTIVATION DE LA FORMATION | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| SITUATION DE COMMUNICATION | |
| [5. SYNTAXE] | |
| 5.1 Identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs), les adjectifs possessifs et démonstratifs; | |
| 5.1.1 Faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants; | |
| 5.2 Identifier, s'il y a lieu, sur quoi porte l'interrogation ou la négation dans certaines phrases; | ■ ÉLÉMENTS DU FONCTIONNEMENT SYNTAXIQUE QUI PERMETTENT DE DONNER DU SENS À UNE PHRASE: |
| 5.2.1 Faire identifier sur quoi porte l'interrogation ou la négation dans certaines phrases du texte; | - la syntaxe de la phrase interrogative et de la phrase négative, selon que l'interrogation ou la négation porte sur toute la phrase ou une partie de celle-ci; |
| 5.3 Identifier, s'il y a lieu, les expressions qui annoncent qu'on rapporte directement ou indirectement les paroles de quelqu'un; | |
| 5.3.1 Faire relever, dans certaines phrases, les expressions qui annoncent qu'on rapporte directement ou indirectement les paroles de quelqu'un; | |
| 5.4 Expliciter le sens des phrases complexes pour les cas retenus au programme de son degré; | ■ ÉLÉMENTS DU FONCTIONNEMENT SYNTAXIQUE QUI PERMETTENT DE DONNER DU SENS À UNE PHRASE: |
| 5.4.1 Faire expliciter le sens de certaines phrases complexes. | - les structures de la phrase à plusieurs propositions: |
| | - phrase avec complétive (conjonctive ou infinitive) et phrase de style indirect; |
| | - phrase avec proposition circonstancielle conjonctive; |
| | - phrase avec proposition relative. |

# TABLEAU SYNTHÈSE DES UNITÉS JUMELÉES

| COMPRÉHENSION | PRODUCTION |
|---|---|
| Unité 1<br>Écouter des documentaires portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet;<br>Unité 2<br>Lire des chroniques ou des articles de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet; | Unité 7<br>Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet; |
| Unité 3<br>Lire des textes d'invitation, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser; | |
| Unité 4<br>Écouter des entrevues visant à faire connaître une personnalité, avec l'intention de s'informer sur les goûts, les sentiments ou les opinions de cette personnalité; | Unité 8<br>Faire des exposés oraux avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leur opinions sur quelqu'un;<br>Unité 9<br>Écrire des textes avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un; |
| Unité 5<br>Lire des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde; | Unité 10<br>Écrire des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage. |
| Unité 6<br>Écouter ou lire des poèmes avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. | |

# DEUXIÈME SECONDAIRE
## UNITÉS JUMELÉES

| COMPRÉHENSION | EXPLICATION |
|---|---|
| NO. 1<br>NO. 2** | NO. 7 |
| NO. 3* | ------ |
| NO. 4 | NO. 8<br>NO. 9** |
| NO. 5 | NO. 10 |
| NO. 6* | ------ |
| | |
| | |

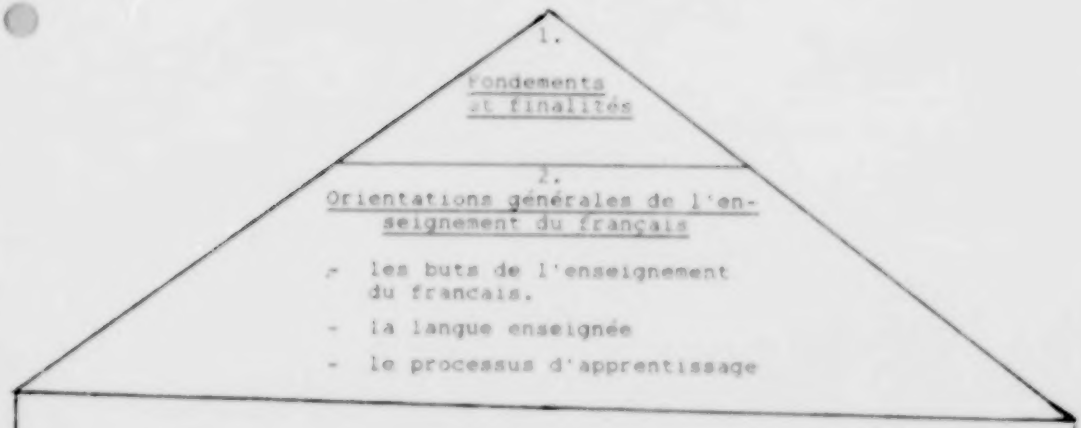
* CES DEUX UNITÉS SIMPLES COMPLÈTES SE RETROUVENT DANS LE DOCUMENT AUX PAGES SUIVANTES: UNITÉ 3 P.P. 11 À 17
UNITÉ 6 P.P. 50 À 56

** CES DEUX UNITÉS PEUVENT ÊTRE JUMELÉES: UNITÉ 2 À UNITÉ 7
UNITÉ 9 À UNITÉ 4

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 4 | 7 |
| Lire des chroniques ou des articles de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.<br>(C-E)<br>Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.<br>(P-O) | Lire des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.<br>(C-E)<br>Ecrire des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.<br>(P-E) | Ecrire des contes, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.<br>(P-E) |
| 2 | 5 | 8 |
| Ecrire des textes avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un.<br>(P-E)<br>Ecouter des entrevues visant à faire connaître une personnalité, avec l'intention de s'informer sur les goûts, les sentiments ou les opinions de cette personnalité.<br>(C-O) | Lire des textes d'invitation, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.<br>(C-E)<br>Faire des exposés oraux avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un.<br>(P-O) | Lire des chroniques ou des articles de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.<br>(C-E)<br>Faire un exposé oral à caractère informatif<br>ou<br>Ecrire un texte à caractère expressif.<br>(P-O) |
| 3 | 6 | 9 |
| Ecouter ou lire des poèmes avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.<br>(C-O/E)<br>Ecouter des documentaires portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.<br>(C-O) | Ecrire des textes avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un.<br>(P-E)<br>Ecouter des documentaires portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.<br>(C-O) | Ecouter ou lire des poèmes avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.<br>(C-O/E)<br>Ecrire des textes avec l'intention de faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un.<br>(P-E) |

ANNEXE 5

PRESENTATION DU PROGRAMME




3. Programme d'apprentissage

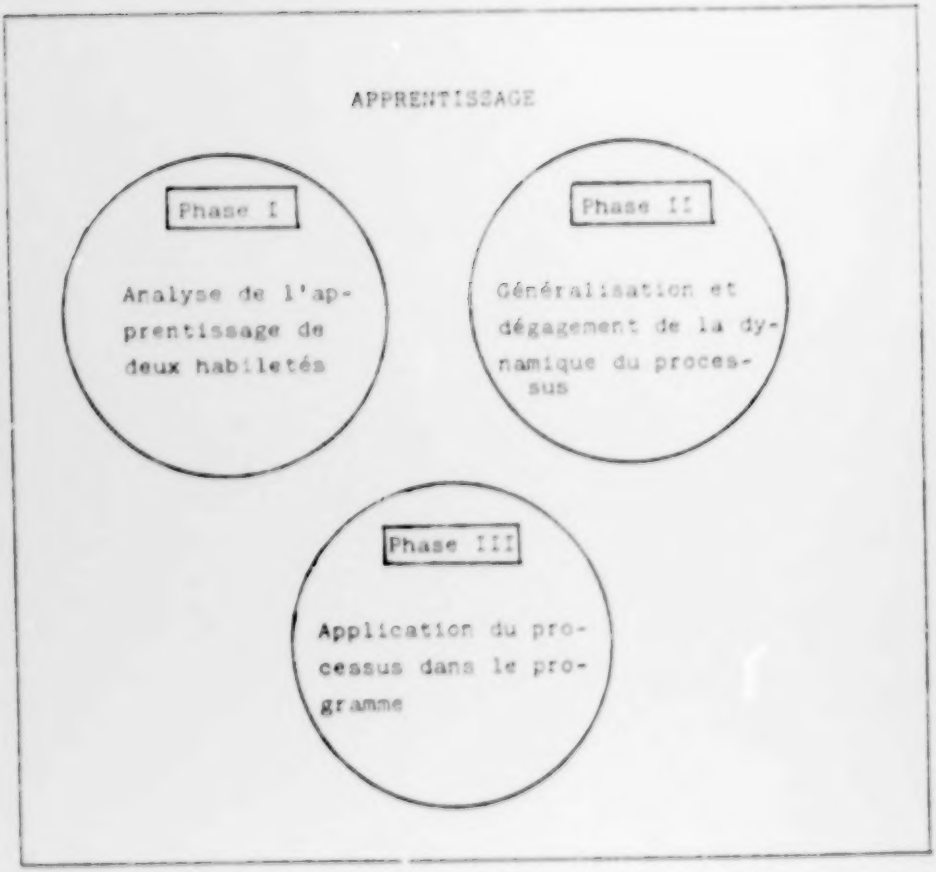
| | |
|---|---|
| 3.1 Les objectifs généraux: | - relatifs à la compréhension de discours oraux et écrits.<br>- relatifs à la production de discours oraux et écrits<br>- relatifs aux valeurs socio-culturelles véhiculées par les discours. |
| 3.2 Les objectifs terminaux | - relatifs à la compréhension de discours oraux et écrits.<br>- relatifs à la production de discours oraux et écrits |
| 3.3 Les contenus d'apprentissage | - éléments notionnels (compréhension et production).<br>- activités de pratique<br>- activités d'objectivation de la pratique<br>- activités d'acquisition de connaissances |

Tableau 3 - présentation du programme

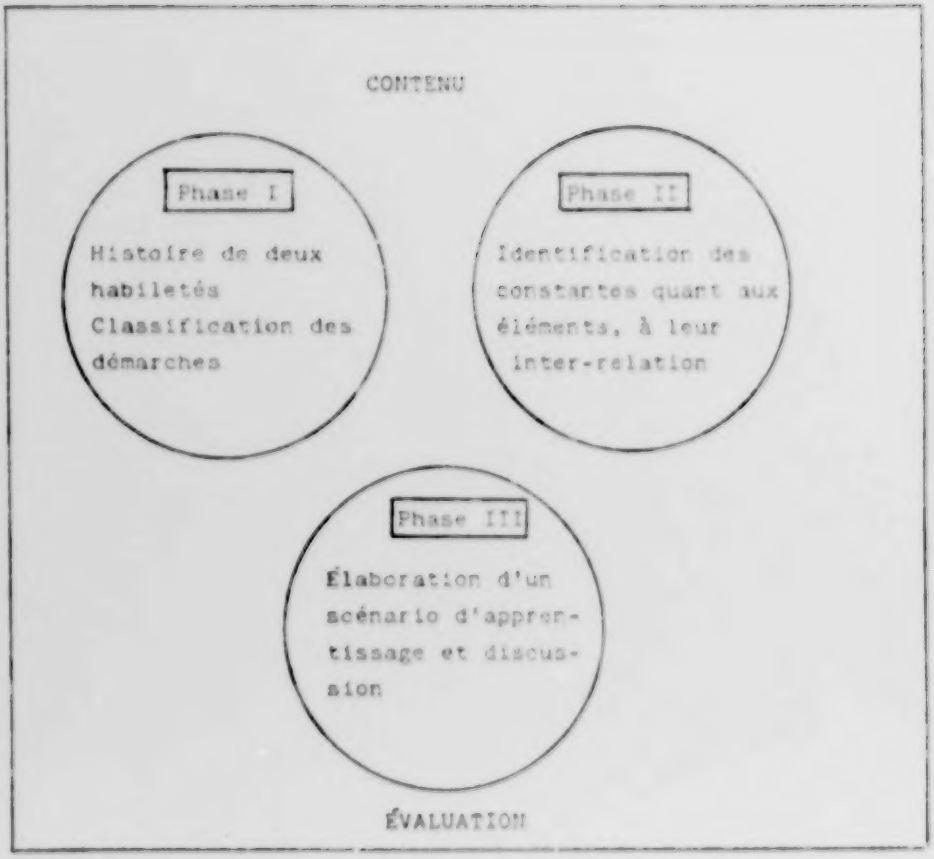
ANNEXE 8

Le processus d'apprentissage retenu dans le programme de français au secondaire.

Objectif: Réfléchir sur le processus d'apprentissage retenu dans le programme.



**Le processus d'apprentissage retenu dans le programme de français au secondaire.**



# LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

## RETENU DANS LE PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

OBJECTIF GÉNÉRAL

Réfléchir sur le processus d'apprentissage retenu dans le programme.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

1. Faire le lien entre le processus d'apprentissage et le développement d'habiletés.

2. Préciser les notions de pratiques, d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances.

3. Dégager la dynamique entre les 3 éléments du processus.

4. Appliquer le processus d'apprentissage retenu dans le programme.

N.B. L'atelier ne porte que sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il ne porte ni sur les contenus, ni sur la planification de cours.

# PHASE I

Objectif 1

Faire le lien entre le processus d'apprentissage et le développement d'habiletés.

Activité

Histoire de deux habiletés

| Description | Modalités de travail | Références | Temps |
|---|---|---|---|
| Choix de (2) deux habiletés différentes et énumération des différentes activités qui ont permis le développement de chaque habileté choisie. | Travail individuel (consultation possible auprès des autres participants). | Fiches 1a) et 1b): "Histoire de 2 habiletés".<br><br>Consignes écrites | 30 min. |

# PHASE I

Objectif 1

Faire le lien entre le processus d'apprentissage et le développement d'habiletés.

Activité

Histoire de deux habiletés

| Description | Modalités de travail | Références | Temps |
|---|---|---|---|
| Choix de (2) deux habiletés différentes et énumération des différentes activités qui ont permis le développement de chaque habileté choisie. | Travail individuel (consultation possible auprès des autres participants). | Fiches 1a) et 1b): "Histoire de 2 habiletés".<br><br>Consignes écrites | 30 min. |

PHASE I

Objectif 3

Préciser les notions de pratique, d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances.

Activité

Classification des démarches

| Description | Modalités de travail | Références | Temps |
|---|---|---|---|
| Identification de chacune des activités d'apprentissage en utilisant les lettres POA dans le rectangle prévu à cet effet. | Travail individuel<br><br>Présentation au groupe<br><br>Discussion | Consignes écrites<br>Définitions<br>Fiches 1a) et 1b) | 10 min.<br>30 min. |

# PHASE II

Objectif 3

Dégager la dynamique entre les 3 éléments du processus.

Activité

Identification des constantes quant aux éléments à leur inter-relation.

| Description | Modalités de travail | Références | Temps |
|---|---|---|---|
| Comparaison des habiletés décrites et identification de la place et de l'importance de chaque élément du processus | Travail en équipe de 2<br><br>Discussion | Fiche II<br><br>Conclusion | 45 min. |

PHASE II



Objectif 3

Dégager la dyramique entre les 3 élémenta du processus.

Activité

Identificatior des constartes quant aux élémenta; à leur inter-relatior.

| Descriptior | Modalités de travail | Références | Temps |
|---|---|---|---|
| Comparaisor des habiletés décrites et identificatior de la place et de l'importance de chaque élément du processus | Travail er équipe de 2<br><br>Discussior | Fiche II<br><br>Conclusior | 45 min. |

PHASE III

Objectif :

Appliquer le processus d'apprentissage retenu dans le programme.

Activité

Élaboration d'un scénario d'apprentissage.

| Description | Modalités de travail | Références | Temps |
|---|---|---|---|
| Élaboration d'un scénario d'une démarche d'apprentissage à faire suivre à un apprenti pour l'amener à maîtriser une habileté | Sous-groupes<br>Présentation au groupe | Fiche III | 90 min. |

ANNEXE 7

ANNEXE 7

Les manifestations retenues au programme officiel de la secondaire

A l'occasion de la pratique de l'habileté, l'élève sera capable de

| | COMPRÉHENSION ORALE | | | COMPRÉHENSION ÉCRITE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Soc. inf. | Intr. para. inf. | Thème long. | Chron. act. inf. | Texte instr. ins. | Conte long. | Thème long. |
| **INTENTION** | | | | | | | |
| 1. Identifier le sujet du discours | | | | | | | |
| 2. Identifier l'intention de l'émetteur | E | E | | E | E | | |
| 3. Identifier les mots et gr. de mots révélant explicitement l'intention | E | | | E | E | | |
| 4. Identifier les principaux faits rapportés dans le discours | | | | | E | | |
| 5. Identifier mots ou gr. de mots servant à préciser les faits | E | | | E | | | |
| 6. Identifier informations nouvelles pour lui | E | | | E | | | |
| 7. Dire si inf. fournies sont suff. en vue de l'action à poser | E | | | E | | | |
| 8. Identifier quel(s) aspect(s) de la personne interrogée l'entrevue vise à faire connaître | | | | | E | | |
| 9. Identifier sent., goûts, opinions que révèlent réponses fournies par la personne interrogée | | E | | | | | |
| 10. Dire s'il partage sent., goûts, opinions exprimés | | E | | | | | |
| 11. Identifier le héros, ses ennemis, ses alliés | | E | | | | | |
| 12. Identifier, parmi les caract. du héros, de ses ennemis et de ses alliés, celles qui les rendent merveilleux | | | | | | E | |
| 13. Identifier, s'il y a lieu, ce qui, chez personnages, actions, lieux ou objets, évoque des mœurs et des coutumes d'un milieu social et culturel donné | | | | | | E | |
| 14. Identifier mots, gr. de mots constituant champs lexicaux | | | | | | E | |
| 15. Identifier jeux d'allitérations, de rimes et de répétitions | | | E | | | | E |
| 16. Expliciter quelles impressions produisent les jeux d'allitérations, de rimes et de répétitions | | | E | | | | E |
| 17. Exprimer les impressions que le poème suscite chez lui | | | E | | | | E |
| **RAPPORTS** | | | E | | | | E |
| 18. Dire ce que rappellent ou évoquent pers., ev., lieux, objets mentionnés dans le discours | | | | | | | |
| 19. Identifier, s'il y a lieu, ce qui, dans le discours, fournirait des renseignements sur l'émetteur | E | E | E | E | E | E | E |
| 20. Identifier l'émetteur | E | E | | E | E | | |
| 21. Identifier, s'il y a lieu, ce qui, dans le discours, révélerait l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit | | | E | | | E | |
| 22. Identifier à qui s'adresse le texte d'invitation | E | E | E | E | E | | E |
| 23. Identifier ce qui, dans le discours, a suscité son intérêt | | | | | E | | |
| 24. Identifier, parmi discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours | E | E | | E | E | | |
| **DISCOURS NARRATIF ET DESCRIPTIF** | E | E | E | E | E | E | E |
| 25. Dégager les principales actions du conte | | | | | | | |
| 26. Décrire la situation initiale | | | | | | E | |
| 27. Identifier la réalisation ou le projet du héros | | | | | | E | |
| 28. Identifier les obstacles ou les épreuves que le héros rencontre | | | | | | E | |
| 29. Décrire la situation finale | | | | | | E | |
| 30. Comparer ordre de présentation des actions du conte à l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité | | | | | | E | |
| Identifier actions qui marquent le plus d'espace (nombre de lignes) dans le conte | | | | | | E | |
| Tirer [illegible] raconte ce qui arrive à celui qui raconte ou à quelqu'un d'autre | | | | | | E | |
| 31. Distinguer les paroles des pers. qui sont rapportées directement de celles qui le sont indirectement | | | | | | E | |
| 32. Identifier les parties descriptives | | | | | | E | |
| 33. Identifier sous quels aspects pers., objets, lieux sont décrits | | | | | | E | |
| | | | | | | E | |
| **LEXIQUE** | | | | | | | |
| 34. Expliciter le sens de la majorité des mots ou gr. de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la sit. de comm., en recourant, au besoin, à un dictionnaire | E | E | E | E | E | E | E |
| **SYNTAXE** | | | | | | | |
| 35. Identifier ce que rappellent les pr. de la 3e pers. (pers., poss., dém., rel., adj. poss. et ind. | E | E | E | E | E | E | E |
| 36. Identifier, s'il y a lieu, sur quoi porte l'interrogation ou la négation dans certaines phrases | E | E | E | E | E | E | E |
| 37. Identifier, s'il y a lieu, expr. qui annoncent ou rapportent directement ou indirectement les paroles de quelqu'un | E | E | E | E | E | E | E |
| 38. Expliciter le sens des phrases complexes pour les cas retenus au programme de son degré | E | E | E | E | E | E | E |
| 39. Dégager la structure du discours | E | E | E | E | E | E | E |

Les manifestations, le secondaire (suite)

| À l'occasion de la pratique de l'habileté, l'élève sera capable de : | PRODUCTION | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ORALE | | ÉCRITE | |
| | Exp. inf. | Exp. expr. | Texte expr. | Texte imag. |
| **SITUATION DE COMMUNICATION** | | | | |
| **INTENTION** | | | | |
| 1. Fournir informations qu'il juge nouvelles pour les récepteurs | X | | | |
| 2. Utiliser mots, gr. de mots propres à préciser informations | X | | | |
| 3. Accorder plus de place à l'inf. objective qu'à l'expression de sentiments personnels | X | | | |
| 4. Exprimer sentiments ou opinions à l'égard d'une personne | | X | X | |
| 5. Présenter une personne sous différents aspects | | X | X | |
| 6. Utiliser certains éléments du discours propres à nuancer ses sentiments ou ses opinions | | X | X | |
| 7. Créer pers., obj., lieux, événements dont caractéristiques relèvent du merveilleux | | | | X |
| 8. Créer un héros ayant une mission ou un projet, obstacles ou épreuves ennemis et alliés | | | | X |
| **RAPPORTS** | | | | |
| 9. Utiliser, s'il y a lieu, des exemples, comparaisons, descriptions, explications ou des illustrations, afin de tenir compte de l'« connaissance qu'ont les récepteurs des pers., obj., lieux mentionnés dans son discours | | | | |
| 10. Intéresser les récepteurs | X | X | X | |
| 11. Identifier clairement sent. et opinions qu'il s'attribue et ceux qu'il attribue à la personne présentée | X | | | |
| 12. Tenir compte des conditions de production et de réception de son exposé | X | X | X | |
| 13. Modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction des récepteurs | | X | | |
| 14. Utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication | X | X | X | X |
| **DISCOURS NARRATIF ET DESCRIPTIF** | | | | |
| **PORT. DU DISCOURS** | | | | |
| 15. Structurer son conte de façon à ce qu'il présente une situation initiale, un nœud et une situation finale | | | | X |
| 16. Utiliser adéquatement indices de temps permettant de situer actions les unes par rapport aux autres | | | | X |
| 17. Utiliser adéquatement temps des verbes, de manière à situer actions de son conte par rapport au moment où elles sont racontées et à les situer entre elles | | | | X |
| 18. Utiliser adéquatement pronoms, de façon à préciser par qui les événements racontés ont été vécus | | | | X |
| 19. Utiliser adéquatement le style direct et le style indirect | | | | X |
| 20. Caractériser ou décrire personnages, lieux et objets de son conte | | | | X |
| **FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE** | | | | |
| **LEXIQUE** | | | | |
| 21. Respecter, sauf dans le cas d'une situation poétique, le sens généralement attribué aux mots qu'il utilise, en recourant, au besoin, à un dictionnaire | X | X | X | X |
| 22. Utiliser, sauf dans le cas d'un emploi poétique, des mots et gr. de mots qui appartiennent à la langue française, en recourant, au besoin, à un dictionnaire | X | X | X | X |
| **SYNTAXE** | | | | |
| 23. Utiliser les pr. de la 1e pers. (pers., poss., dém., adj. poss. et dém.) de telle sorte qu'ils rappellent clairement êtres ou idées déjà mentionnés dans discours | X | X | X | X |
| 24. Utiliser adéquatement temps des verbes exigé par la logique du discours | X | X | X | X |
| 25. Utiliser adéquatement le mode et le temps des verbes dans les phrases formulées en style direct et indirect | X | X | X | X |
| 26. Utiliser la juxtaposition et la coordination, de façon à faciliter lecture et compréhension. | | | X | X |
| 27. Diviser, s'il y a lieu, son texte en paragraphes | | | X | X |
| **ÉLÉMENTS PROSODIQUES** | | | | |
| 28. Utiliser une prononciation, un volume et un débit propres à faciliter la réception de son exposé | X | X | | |
| 29. Utiliser une intonation propre à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention et l'intérêt | X | X | | |
| **ORTHOGRAPHE D'USAGE** | | | | |
| 30. Respecter contraintes de l'ortho. d'usage, pour ces retenus ou programme de son degré, en recourant, au besoin, à un dictionnaire | | | X | X |
| **ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE** | | | | |
| 31. Respecter contraintes de l'ortho. gramm. pour ces retenus au programme de son degré, en recourant, au besoin, à une gramm. ou à un code orthographique | | | X | X |

# FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

DEGRÉ II, ÉTAPE I GROUPE(S) 01 - 02 - 03 - 04 5 PÉRIODES

| PRATIQUE DE L'HABILETÉ (PÉRIODES) | ACTIVITÉS D'OBJECTIVATION | ACQUISITION DE CONNAISSANCES | ÉVALUATION | |
|---|---|---|---|---|
| | | | FORMATIVE | SOMMATIVE |
| Compréhension:<br><br>Lire un article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet. | 1. Identifier sujet du discours.<br><br>2. Identifier intention de l'émetteur<br><br>3. Identifier principaux faits rapportés<br><br>18. Dire ce que rappellent ou évoquent les pers., événements, lieux, objets.<br><br>19. Identifier l'émetteur.<br><br>20. Identifier circ. temps, lieu de l'émission du discours.<br><br>28. Expliciter le sens des mots en tenant compte du contexte ou en recourant au dict. | - Intention de communication<br><br>- Mots qui précisent les faits<br>. adverbe<br>. compl. du verbe<br>. éléments de la phr. sec. à ce sujet<br>. nom<br>. adjectif<br>. verbe<br><br>- Indices de temps et de lieu<br><br>- Technique de consultation du ou des dictionnaires | Grille d'observation<br><br>Travail individuel à partir d'un même [illegible] (prescription individuelle) | Pratique de lecture d'un fait divers donné et réponse aux questions touchant 1-3-19-20-28<br><br>25 points |

ANNEXE 8

FRANCAIS LANGUE MATERNELLE



PLANIFICATION DEGRE _____ SECONDAIRE

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT _____ SCENARIO _____ _____ PERIODES

PRATIQUE DE L'HABILETE

| ACTIVITÉS D'OBJECTIVATION | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| | |

EVALUATION

| FORMATIVE | SOMMATIVE |
|---|---|
| | |

PLANIFICATION — SECDE 2e SECONDAIRE

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT 1 SCÉNARIO 1 9 PÉRIODES

## PRATIQUE DE L'HABILETÉ

Compréhension: Lire des faits divers avec l'intention de s'informer sur un sujet d'actualité.

| ACTIVITÉS D'OBJECTIVATION | ACQUISITION DE CONNAISSANCES |
|---|---|
| 1. Identifier sujet du discours<br>2. Identifier intention de l'émetteur<br>3. Identifier principaux faits rapportés<br>18. Dire ce que rappellent ou évoquent les pers., événements, lieux, objets.<br>19. Identifier l'émetteur.<br>20. Identifier circ. temps, lieu de l'émission du discours.<br>28. Expliciter le sens des mots en tenant compte du contexte ou en recourant au dict. | . Intention de communication<br>. Mots qui précisent les faits<br>. adverbe<br>. compl. du verbe<br>. éléments de 1re sec. à ce sujet<br>. nom<br>. adjectif<br>. verbe<br>. Indices de temps et de lieu<br>. Technique de consultation du ou des dictionnaires |

## ÉVALUATION

| FORMATIVE | SOMMATIVE |
|---|---|
| Grille d'observation<br>Travail individuel à partir d'un même fait divers (prescription individuelle) | Pratique de lecture d'un fait divers donné et répondre aux questions touchant 1-3-19-20-28<br><br>25 points |

Mise en situation: (10 minutes) Questionner les élèves de la classe sur le fait divers: avez-vous déjà vu ou lu des articles qui racontent des événements rares, cocaces, qui arrivent dans le monde ? Cette mise en commun nous amène à désir lire des articles du genre avec l'intention de s'informer sur l'événement en question.

Pratique (10 minutes) : Lecture de deux faits divers choisis:

- millionnaire à 16 ans
- des couches pour les chevaux à New-York

Activités (reste de la per.) 1- Suite à la lecture de ces deux articles, les élèves expriment leu réactions premières, ce qu'ils évoquent ou rappellent chez eux. Ils dégagent le ou les faits principaux rapportés et on s'entend là-dessus. Ils sont invités à en apporter eux-mêmes le lendemain et les meilleurs seront retenus pour activités.

(2 périodes) 2- A l'aide des textes apportés par les élèves, une vérification rapide est faite pour que chacun ait un article pour travailler. Le prof. prévoit quelques textes pour les oublis. Une grille est remplie par chacun touchant les éléments suivants: sujet - fait rapporté - émetteur - indice de temps - mots difficiles - mots qui précisent. Peut se faire en équipe pour pouvoir changer de textes. Pratiques et objectivation se font. Les articles seront conservés par prof. qui constituera une banque de faits divers.

(1 période) 3- La 4e période consiste à faire de l'évaluation formative. Pratiq de lecture d'un fait divers commun à tous les élèves et chacun remplit sa grille. Le prof. donne correction à tous après et indi que prescriptions pour élèves qui ont eu des difficultés.

Evaluation (1 période) : Pratique de lecture d'un fait divers choisi à cet effet et questions touchant les éléments suivants: sujet - principaux faits - émetteur - circ. temps, lieu de l'émission - mots difficiles. 25 points